

# PARTIZIPATIVE HOCHSCHULBILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Implementation und Institutionalisierung in Mexiko und Deutschland

Dissertation

zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)  
der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg  
vorgelegt von Jennifer Maria Krah, geboren in Hachenburg  
Ludwigsburg 2017

Gefördert durch das  
Stipendienprogramm der



Deutsche  
Bundesstiftung Umwelt

[www.dbu.de](http://www.dbu.de)



**PH Ludwigsburg**  
University of Education

Erstgutachter: Prof. Dr. Armin Lude, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Zweitgutachter: Prof. Dr. Marco Rieckmann, Universität Vechta

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 06. Dezember 2017

# Inhalt

---

Abbildungsverzeichnis .....	v
Tabellenverzeichnis .....	vii
Abkürzungsverzeichnis .....	viii
Danksagung .....	xi
Zusammenfassung .....	xiii
1 Einleitung .....	1
2 Partizipative Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung .....	5
2.1 Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung und Partizipation .....	5
2.1.1 Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung .....	6
2.1.2 Partizipation .....	11
2.1.2.1 Gesellschaftliche Relevanz von Partizipation .....	11
2.1.2.2 Partizipation im Kontext einer BNE .....	13
2.1.3 Partizipationskompetenz .....	14
2.2 Partizipative Hochschulbildung in Mexiko und Deutschland .....	20
2.2.1 BNE und EAS .....	20
2.2.1.1 Nachhaltigkeit – Umwelt und Entwicklung .....	21
2.2.1.2 Begriffskritik – Nachhaltigkeit, Entwicklung, Educación Ambiental .....	23
2.2.2 Partizipation in Mexiko und Deutschland .....	24
2.2.3 Hochschulbildung .....	25
2.2.3.1 Rahmenbedingungen .....	26
2.2.3.2 Nachhaltigkeit an Hochschulen .....	30
2.3 Implementation und Institutionalisierung partizipativer HBNE .....	37
2.3.1 Implementationsformen partizipativer Hochschulbildung .....	38
2.3.1.1 Lehr-/Lernformen der Hochschulbildung .....	38
2.3.1.2 Methoden partizipativer Hochschulbildung .....	43
2.3.1.3 Ebene und Grad der Partizipation .....	47
2.3.2 Implementationsbedingungen partizipativer Prozesse an Hochschulen .....	49
2.3.3 Institutionalisierung partizipativer HBNE .....	52
2.3.3.1 Organisationaler Wandel und organisationales Lernen .....	52
2.3.3.2 Akteure, Bedingungen und Muster institutioneller Transformation .....	54

3	Fragestellung und Untersuchungsmethoden .....	57
3.1	Fragestellung und Untersuchungsdesign .....	57
3.1.1	Fragestellung .....	57
3.1.2	Untersuchungsdesign.....	58
3.1.3	Variablen und Variablenausprägungen.....	61
3.2	Forschungspraktisches Vorgehen .....	63
3.2.1	Experteninterviews .....	63
3.2.1.1	Auswahlkriterien für die Gruppe der befragten Experten.....	64
3.2.1.2	Vorbereitung und Pilotierung .....	66
3.2.1.3	Durchführung und Transkription .....	67
3.2.2	Qualitative Inhaltsanalyse .....	70
3.2.2.1	Material-Aufbereitung .....	70
3.2.2.2	Kategoriensystem der Variablenausprägungen und Indikatoren.....	73
3.2.2.3	Kategorien Implementationsformen .....	74
3.2.2.4	Kategorien Implementationsbedingungen .....	80
3.2.2.5	Kategorien Institutionalisierung .....	83
4	Ergebnisse: Implementationsformen, -bedingungen und Institutionalisierung partizipativer HBNE in Mexiko und Deutschland.....	89
4.1	Implementationsformen .....	89
4.1.1	Grad der Partizipation: Gewichtung der Beispiele und ein Praxisbeispiel.....	89
4.1.2	Formen partizipativer HBNE .....	92
4.1.2.1	Formale Bildung.....	93
4.1.2.2	Non-formale Bildung .....	97
4.1.2.3	Überschneidungen formaler und non-formaler Bildung .....	101
4.1.2.4	Quantitativer Ländervergleich der Formen.....	103
4.1.3	Methoden partizipativer HBNE.....	106
4.1.3.1	Inter- und transdisziplinäre Arbeitsweisen .....	107
4.1.3.2	Projektorientierte Methoden .....	107
4.1.3.3	Forschungsbezogene Auseinandersetzung.....	108
4.1.3.4	Praxisorientierte Methoden .....	109
4.1.3.5	Kooperative Methoden .....	110
4.1.3.6	Sonstige Methoden .....	110
4.1.3.7	Quantitativer Ländervergleich der Methoden.....	111
4.1.4	Ebene der Partizipation.....	113
4.1.4.1	Partizipation innerhalb der Hochschule.....	113

4.1.4.2	Partizipation außerhalb der Hochschule .....	118
4.1.4.3	Inner- und außerhochschulische Partizipation .....	120
4.1.4.4	Quantitativer Ländervergleich der Ebenen .....	126
4.1.5	Zusammenfassung .....	130
4.2	Implementationsbedingungen partizipativer HBNE.....	135
4.2.1	Quantitative Auswertung der Erfolgsfaktoren.....	136
4.2.2	Qualitative Auswertung der relevantesten Erfolgsfaktoren.....	139
4.2.2.1	Mexiko: Strategie und Ziele, Teilnehmende und Leitung .....	139
4.2.2.2	Deutschland: Moderatoren, Kommunikation, Anliegen und Strategie .....	145
4.2.3	Weitere Gelingensbedingungen der Implementation .....	151
4.2.3.1	Personelle Faktoren .....	151
4.2.3.2	Hochschulprofil.....	159
4.2.3.3	Curricularer Raum.....	168
4.2.3.4	Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten.....	171
4.2.3.5	Finanzielle Ressourcen.....	173
4.2.4	Zusammenfassung: Gelingensbedingungen der Implementation .....	174
4.3	Institutionalisierung partizipativer HBNE .....	179
4.3.1	Bedingungen.....	179
4.3.1.1	Hochschulprofil und Organisationskultur.....	180
4.3.1.2	Curricularer Raum.....	184
4.3.1.3	Fortbildung Lehrender.....	186
4.3.1.4	Unterstützung der Hochschulleitung.....	188
4.3.1.5	Weitere Bedingungen .....	188
4.3.2	Akteure.....	191
4.3.2.1	Mitarbeitende in exekutiven Funktionen .....	193
4.3.2.2	Lehrende .....	195
4.3.2.3	Studierende.....	196
4.3.2.4	Hochschulgemeinschaft .....	197
4.3.2.5	Weitere innerhochschulische Akteure .....	198
4.3.2.6	Außerhochschulische Akteure .....	200
4.3.3	Muster institutioneller Transformation .....	201
4.3.3.1	Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie.....	205
4.3.3.2	Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal .....	207
4.3.3.3	Studentisch initiierte Transformation.....	210
4.3.3.4	Weitere Muster und Aspekte von Institutionalisierungsprozessen .....	211

4.3.4	Zusammenfassung .....	214
5	Diskussion.....	221
5.1	Methodendiskussion .....	221
5.1.1	Erhebung .....	221
5.1.2	Auswertung .....	224
5.1.2.1	Material-Aufbereitung und allgemeine Aspekte der Auswertung.....	225
5.1.2.2	Kategoriensystem .....	227
5.2	Ergebnisdiskussion .....	234
5.2.1	Implementationsformen .....	234
5.2.1.1	Formale und non-formale Lehr-/Lernformen partizipativer HBNE .....	235
5.2.1.2	Methodische Umsetzung partizipativer HBNE .....	238
5.2.1.3	Partizipation auf inner- und außerhochschulischer Ebene.....	240
5.2.1.4	Grad direkter und indirekter Partizipation .....	243
5.2.2	Implementationsbedingungen.....	246
5.2.2.1	Relevanz und Ausprägung der Erfolgsfaktoren .....	246
5.2.2.2	Zusammenführung der Erfolgsfaktoren und Gelingensbedingungen .....	248
5.2.2.3	Personelle Bedingungen.....	250
5.2.2.4	Prozessuale Bedingungen .....	253
5.2.2.5	Prozessuale und Strukturelle Bedingungen .....	255
5.2.2.6	Strukturelle Bedingungen.....	259
5.2.3	Institutionalisierung .....	263
5.2.3.1	Bedingungen .....	263
5.2.3.2	Akteure.....	266
5.2.3.3	Muster institutioneller Transformation .....	269
6	Beantwortung der Forschungsfrage und Ausblick .....	275
6.1	Beantwortung der Forschungsfrage.....	275
6.2	Ausblick .....	278
7	Literaturverzeichnis .....	283
8	Anhang .....	293

## Abbildungsverzeichnis

---

Abbildung 2.1.1 Partizipation und BNE .....	17
Abbildung 2.2.1 Das mexikanische Bildungssystem im Jahr 2011 .....	29
Abbildung 2.3.1 Formales, non-formales und informelles Lernen in Mexiko .....	42
Abbildung 2.3.2 IPA2 Spektrum öffentlicher Partizipation.....	49
Abbildung 3.1.1 Untersuchungsdesign .....	60
Abbildung 3.2.1 Verteilung der Hochschulen, Institute und Bundesländer.....	64
Abbildung 3.2.2 Interviewpartner_innen in Forschung, Lehre und Koordination.....	65
Abbildung 3.2.3 Interviewpartner_innen in HBNE-Netzwerken.....	65
Abbildung 3.2.4 Grad der Partizipation – Gewichtung von Beispielen .....	68
Abbildung 3.2.5 Gewichtung Relevanz und Ausprägung Implementationsbedingungen ..	69
Abbildung 3.2.6 Interview in MAXQDA-Benutzeroberfläche.....	72
Abbildung 4.1.1 Grad der Partizipation - Anzahl der Beispiele und Gewichtung .....	90
Abbildung 4.1.2 Lehr-/Lernformate formaler Bildung .....	97
Abbildung 4.1.3 Lehr-/Lernformate non-formaler Bildung .....	100
Abbildung 4.1.4 Formen partizipativer HBNE - Anzahl der Nennungen.....	104
Abbildung 4.1.5 Formen partizipativer HBNE - Mittelwerte Grad der Partizipation.....	105
Abbildung 4.1.6 Formen partizipativer HBNE - differenzierte Darstellung formaler .....	106
Abbildung 4.1.7 Anzahl der Nennungen partizipativer Methoden .....	112
Abbildung 4.1.8 Methoden indirekter und direkter Partizipation – Mittelwerte.....	113
Abbildung 4.1.9 Ebene der Partizipation - Anzahl der Nennungen .....	127
Abbildung 4.1.10 Ebene der Partizipation - differenzierte Darstellung.....	128
Abbildung 4.1.11 Ebene der Partizipation - Mittelwert Grad der Partizipation .....	129
Abbildung 4.2.1 Erfolgsfaktoren - Länderspezifische Unterschiede .....	138
Abbildung 4.2.2 Relevanz der Erfolgsfaktoren mexikanische Expert_innen .....	139
Abbildung 4.2.3 Relevanz der Erfolgsfaktoren deutsche Expert_innen .....	146
Abbildung 4.3.1 Bedingungen der institutionellen Verankerung partizipativer HBNE ...	180
Abbildung 4.3.2 Inner- und außerhochschulische Akteure der Institutionalisierung.....	191
Abbildung 4.3.3 Innerhochschulische Akteure der Institutionalisierung.....	192
Abbildung 4.3.4 Muster institutioneller Transformation .....	201
Abbildung 4.3.5 Mustergruppen – Muster institutioneller Transformation.....	202
Abbildung 4.3.6 Ein- und Mehrfachnennungen Muster institutioneller Transformation .	204
Abbildung 4.3.7 Mustergruppen Anpassungsstrategie. ....	206

Abbildung 4.3.8 Mustergruppen Alleinstellungsmerkmal .....	209
Abbildung 4.3.10 Mustergruppe Studentisch initiierte Transformation .....	210



## Tabellenverzeichnis

---

Tabelle 2.3.1 Formale Bildung, non-formale Bildung und Informelles Lernen, .....	39
Tabelle 2.3.2 Zentrale <i>Critical Success Factors</i> .....	50
Tabelle 2.3.3 Matrix zur curricularen Integration von Nachhaltigkeit in der Hochschule .	53
Tabelle 2.3.4 Muster institutioneller Transformation nach Lernformen und Akteuren .....	55
Tabelle 3.2.1 Kategoriensystem der Variable Implementationsformen.....	79
Tabelle 3.2.2 Kategoriensystem der Variable Implementationsbedingungen.....	81
Tabelle 3.2.3 Kategoriensystem der Variable Institutionalisierung .....	87
Tabelle 4.1.1 Ebene der Partizipation .....	129
Tabelle 4.2.1 Länderspezifische Gewichtung der Erfolgsfaktoren nach Relevanz.....	137
Tabelle 5.2.1 Implementationsbedingungen partizipativer HBNE .....	250

## Abkürzungsverzeichnis

---

Abb.	– Abbildung
AG	– Arbeitsgruppe
ANEA	– Academia Nacional de Educación Ambiental
ANUIES	– Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
APS	– Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie
ASM	– Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal
AStA	– Allgemeiner Studierendenausschuss
BA	– Bachelor
BD	– Beispiel Deutschland
BM	– Beispiel Mexiko
BMZ	– Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BNE	– Bildung für nachhaltige Entwicklung
CCH	– Colegio de Ciencias y Humanidades
COMPLEXUS	– Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable
CSF	– Critical Success Factors
DBU	– Deutsche Bundesstiftung Umwelt
DE	– Deutschland
DGfE	– Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DIT	– Dozierende / Lehrende initiieren Transformation
DUK	– Deutsche UNESCO-Kommission
EA	– Educación Ambiental
ECER	– European Conference on Educational Research
EF	– Eigener Faktor
EMAS	– Eco-Management and Audit Scheme
ESD	– Education for Sustainable Development
ETH	– Eidgenössische Technische Hochschule

ExIn	– Expert_inneninterviews
HRK	– Hochschulrektorenkonferenz
HBNE	– Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung
IAPP / IAP2	– International Association for Public Participation
IMSS	– Instituto Mexicano del Seguro Social
INFO	– improvement of normative functioning and output
IP	– Interviewpartner_innen
KMK	– Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
LeNa	– Deutschsprachiges Netzwerk Lehrer/innenbildung für eine nachhaltige Entwicklung
MA	– Master
MX	– Mexiko
NROs	– Nichtregierungsorganisationen
PAI	– Plan Ambiental Institucional
PH	– Pädagogische Hochschule
PIhaSU	- Plan Institucional hacia la Sustentabilidad
QuIA	- Qualitative Inhaltsanalyse
ROs	– Regierungsorganisationen
SIT	– Studentisch initiierte Transformation
TF	– Teilfrage
UACM	– Universidad Autónoma de la Ciudad de México
UAM	– Universidad Autónoma de México
UN	– United Nations
UNAM	– Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	– United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WBGU	– Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen
WM	– Weitere Muster und Institutionalisierungsprozesse



## Danksagung

---

*“The success of participatory approaches is interdependent with structural institutional conditions and the persons engaged, highlighting the importance of specific skills and participatory competencies.” (Disterheft et al. 2014)*

Zwar dient eine Promotion dem „Nachweis der Befähigung zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit“ (Promotionsordnung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg 2014, § 1, Abs.1), womit es sich nicht um einen partizipativen Ansatz im Sinne von Disterheft et al. (2014) handelt. Für die vorliegende Arbeit war die Beteiligung bestimmter *Institutionen* und *Personen* dennoch von größter Bedeutung.

Für die Förderung durch das Stipendienprogramm der Deutschen Bundesstiftung Umwelt und die Forschungsförderung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg bedanke ich mich sehr. Besonders bedanken möchte ich mich bei Prof. Dr. Armin Lude und Prof. Dr. Marco Rieckmann für ihre vielen guten Hinweise und wertvollen Anregungen. Ihnen sowie Frau Dr. Hedda Schlegel-Starmann danke ich außerdem für ihre Unterstützung in der Gestaltung des Forschungsprozesses.

Die Zeit und das Interesse der Personen, die ich interviewen durfte, haben diese Arbeit möglich gemacht. Ich danke Prof. Dr. Maik Adomßent, Dr. Miguel Ángel Arias Ortega, Mtra. Iliana del Carmen Ayala Rodríguez, Karola Braun-Wanke, Mtra. María Teresa Bravo Mercado, Mtro. Efraín Cruz Marín, Prof. Dr. Robert Bryan O’Donoghue, Mtro. Helio Manuel García Campos, Dr. Edgar Javier González Gaudiano, Dra. Esthela María Gutiérrez Garza, Prof. Dr. Gerhard de Haan, Prof. Dr. Ingrid Hemmer, Dra. Margarita Juárez Nájera, Prof. Dr. Heike Molitor, Prof. Dr. Georg Müller-Christ, Mtra. Luz María Nieto Caraveo, Dr. Benjamín Ortiz Espejel, Prof. Dr. Bernd Overwien, Prof. Dr. Thomas Potthast, Dr. Felipe de Jesús Reyes Escutia, Dr. Torsten Richter, Mtro. Javier de Jesús Riojas Rodríguez, Prof. Dr. Ute Stoltenberg, Dra. Shafía Súcar, Prof. Dr. Sandra Tänzer, Dra. Sylvie Jeanne Turpin Marion, Andreas Wanke und Dr. Kranti Yardi.

Für die Inspiration zu dieser Arbeit danke ich den Studierenden in meinen Lehrveranstaltungen, die mir gezeigt haben, was partizipative Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung ist. Für weitere Unterstützung, konzeptionelles Feedback und Beratungsgespräche insbesondere in der Anfangsphase des Forschungsprozesses danke ich insbesondere Dr. Joachim Borner sowie Prof. Dr. Helmut Breitmeier, Claudia Angélica Gómez Luna, Alejandro Hülsz Piccone, Leonardo Meza Aguilar, Dr. Jutta Nickel, Claudia

Alejandra Rosas Becerril, Dr. Mandy Singer-Brodowski und meinen Kolleginnen und Kollegen an der PH Ludwigsburg und im ESD Expert Net.

Darüber hinaus gilt mein Dank all denjenigen, die den Forschungsprozess transkribierend, redigierend und korrigierend begleitet haben: David Berger, Sibadu Andrea Cano Colorado und Maja Entrich sowie gegen Ende insbesondere Alexandra Cielas, Thomas Kluge und Anja Kohnen.

Schließlich danke ich meinen Freunden und meiner Familie für ihren Humor und ihren Rückhalt: Meiner Schwester Stephanie Elizabeth Krah, meinen Eltern Peter und Maryanna Catherin Krah und insbesondere meinem Mann, Giovanni Fonseca. Gracias por todo.

## Zusammenfassung

---

Nachhaltige Entwicklung erfordert Partizipationskompetenz, die durch Bildungseinrichtungen gefördert werden kann. In der vorliegenden Arbeit wurden Rahmenbedingungen untersucht, die Hochschulen in Mexiko und Deutschland hierzu bieten. Im Zentrum der Untersuchung einer solchen partizipativen Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung (HBNE) standen drei Fragen: Welche Formen partizipativer HBNE werden implementiert? Welche Bedingungen begünstigen ihre Implementation? Wie vollzieht sich ihre institutionelle Verankerung? Hierzu wird die Schnittstelle zwischen partizipationsorientierten Bildungsprozessen auf sozialer Mesebene und deren organisationalem Rahmen auf institutioneller Makroebene in den Blick genommen.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurden Konzepte von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und HBNE, Partizipation und Partizipationskompetenz aufgezeigt, deren gesellschaftliche Relevanz, insbesondere im Kontext der Hochschulbildung, begründet und in Verhältnis zueinander gesetzt (Habermas 1996, Heinrichs 2007, de Haan 2008, Sibbel 2009, Rieckmann 2010, Wals und Blewitt 2010, Rieckmann und Stoltenberg 2011, Wiek et al. 2011, Schneidewind und Singer-Brodowski 2013, Wendler und Rode 2013, Lude und Scholderer 2014, Mochizuki und Yarime 2016, Sterling et al. 2016, Wals et al. 2016, Wiek et al. 2016). Es folgte eine historisch-begriffliche Kontextualisierung des Forschungsgegenstandes, die Begründung des Ländervergleichs sowie die Darstellung von Rahmenbedingungen und Beispielen von Nachhaltigkeit an Hochschulen in Mexiko und Deutschland (Brüggemeier und Engels 2004, Hernandez und Tilbury 2006, Rieckmann 2010, Gutierrez und González 2012, Cruz Ruiz und Hahm 2013, Complexus 2013, Bravo Mercado und González Castillo 2014, Michelsen 2016). Ausgehend von Rieckmann und Stoltenberg (2011) und der Frage, wie der hier untersuchte „Bildungssektor die notwendigen Grundlagen für eine Kultur der Teilhabe mit gestalten“ kann (WBGU 2011, S. 375), wurden entlang von Arbeiten der Bildungs-, Partizipations- und HBNE-Forschung die zentralen Variablen zur Untersuchung partizipativer HBNE entwickelt: Implementationsformen, Implementationsbedingungen und Institutionalisierung (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2001, Göckel 2003, Overwien 2005, IAPP 2007, Rusinko 2009, Kurrat 2010, Barth 2013, Böss-Ostendorf und Senft 2014, Disterheft et al. 2014, Ufert 2015, Barth et al. 2016, Singer-Brodowski 2016, Sylvestre und Wright 2016, Thomas 2016).

Die Erhebung erfolgte im Rahmen von 24 Interviews mit Expert\_innen<sup>1</sup> in Mexiko und Deutschland, welche in Forschung, Lehre, Koordination sowie in HBNE-Netzwerken aktiv sind und sich durch Konzeption und Umsetzung nachhaltigkeitsorientierter Bildungsprozesse auszeichnen. Die leitfadengestützten Interviews wurden in der jeweiligen Landessprache geführt und um quantitative Erhebungselemente ergänzt; durch digitale Sortierverfahren (in Anlehnung an das Q-Sort-Verfahren) konnten Antworten mit den Interviewpartner\_innen noch während des Gesprächs validiert werden.

Die Auswertung der Expert\_inneninterviews in qualitativer Inhaltsanalyse (Gläser und Laudel 2010) ermöglichte die breite Erfassung und differenzierte Untersuchung länderspezifischer und –übergreifender Formen und Bedingungen der Implementation partizipativer HBNE und Chancen ihrer institutionellen Verankerung. Durch Ergänzung um quantitative Auswertungselemente konnte die Relevanz der Inhalte in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand beziehungsweise das länderspezifische Gewicht bestimmter Trends bestimmt werden. Die zentralen Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst.

Zur Beantwortung der Frage nach *Implementationsformen* partizipativer HBNE wurde anhand von Lehr-/Lernformen und Methoden untersucht, ob Partizipation auf inner- oder außerhochschulischer Ebene stattfindet und ob Möglichkeiten direkter oder indirekter Partizipation bestehen. Mit 111 Beispielen konnte ein breites Spektrum von Implementationsformen partizipativer HBNE erhoben und differenziert untersucht werden. Die Ergebnisse leisten einen Beitrag zur formalen, methodischen und qualitativen Gestaltung partizipations- und nachhaltigkeitsorientierter Bildungsprozesse (soziale Mesoebene).

Bei der Untersuchung von *Lehr-/Lernformen* wurden länderübergreifend Beispiele für die Implementation partizipativer HBNE im Bereich formaler und non-formaler Bildung identifiziert (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2001, Overwien 2005). Länderübergreifend bilden solche Lehr-/Lernformate die Mehrheit der genannten Beispiele,

---

<sup>1</sup> In der vorliegenden Arbeit werden zur gender- bzw. geschlechtergerechten Schreibweise neutrale Formulierung verwendet (z. B. Hochschulleitung, Lehrende, Studierende, vgl. Schönberger S. 8f.) oder die Schreibweise mit Unterstrich (Gender Gap: Expert\_innen), die symbolisiert, „dass es sich bei einer Personengruppe nicht nur um zwei Geschlechter handelt. Sie lassen Raum für weitere Geschlechterformen.“ So können Personen einbezogen werden, „die sich nicht in die binäre Vorstellung männlicher und weiblicher Geschlechtlichkeit einordnen (können).“ (Schönberger 2016, S. 7). Abweichend von dieser Regel wird der Begriff „Akteur“ im Maskulin verwendet. Zwar existiert laut Duden die feminine Form „Akteurin“, welche die gendergerechte Formulierung „Akteur\_in“ nahe legen würde. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff allerdings zur neutralen Bezeichnung abstrakter Personengruppen (Hochschulleitung, Lehrende, Studierende usw. als Akteure) verwendet, nicht zur spezifischen Bezeichnung geschlechtlicher Personen (Rektor\_in, Expert\_in usw.). Daher wird, auch aus Gründen der Lesefreundlichkeit, der Begriff „Akteur“ verwendet.



die ausschließlich dem Bereich der formalen Bildung zugeordnet wurden (ländervergleichend häufiger in Deutschland, während für Mexiko häufiger Beispiele dem Bereich non-formaler Bildung und der Schnittstelle formaler und non-formaler Bildung zugeordnet wurden). Im Kontext formaler Bildung wird partizipative HBNE länderübergreifend umgesetzt in zusammenwirkendem und Aufgaben stellendem bzw. lösendem Lehren und Lernen im Rahmen von Forschung, Seminaren und Praxiserfahrungen (Praktika / Exkursionen) in nachhaltigkeitsorientierten Studiengängen und -fächern, länderspezifisch zudem in darstellender Lehre (Vorlesungen, Deutschland, Systematisierung in Anlehnung an Göckel 2003, Böss-Ostendorf und Senft 2014). Formen non-formaler Bildung umfassen länderübergreifend Initiativen, Veranstaltungen und Maßnahmen in Management und Betrieb, länderspezifisch zudem den Sozialdienst und Weiterbildungen (Mexiko). Neben solchen Beispielen entweder formaler oder non-formaler Bildung, konnte eine Reihe interessanter Beispiele identifiziert werden, die Elemente beider Formen vereinen. Solche Überschneidungen ergeben sich in Mexiko durch eine Vielzahl an Formatkombinationen (Formate: Forschung, Curriculum, Weiterbildung, Sozialdienst, Veranstaltung, Praxisaufenthalt), in Deutschland hauptsächlich zwischen (Projekt-) Seminaren, Veranstaltungen und Initiativen. Neben der Identifikation partizipationsaffiner Formate formaler und non-formaler HBNE ergeben sich aus den Befunden Implementationspotenziale zum Ausbau partizipativer HBNE beispielsweise im Rahmen von Projektseminaren oder durch eine weiterbildungsgestützte Entwicklung partizipationsorientierter HBNE-Curricula. Hier identifizierte „Schnittstellen-Formate“ ließen sich in dem von Overwien (2005) beschriebenen Kontinuum zwischen formaler und informeller Bildung untersuchen.

Die Untersuchung von *Methoden*, im Rahmen derer partizipative HBNE implementiert wird, führte länderübergreifend zur Identifikation inter- und transdisziplinärer, projektorientierter, forschungsbezogener, praxis- und kooperationsorientierter Herangehensweisen.<sup>2</sup> Diese lassen sich in Bezug setzen zu allgemeiner und HBNE-spezifischer Forschung zu hochschuldidaktischen Methoden mit Anknüpfungspunkten für partizipationsorientierte Lehre.<sup>3</sup> Ein Großteil der Beispiele zeichnet sich zudem durch eine Kombination

---

<sup>2</sup> Außerdem eine Reihe sonstiger oder nicht näher spezifizierter Methoden.

<sup>3</sup> Vgl. Adomßent und Michelsen (2006), Baltes et al. (2007), Hansmann et al. (2009), Ebner und Gellert (2010), Fortuin und Bush (2010), Feng (2012), Slavich und Zimbardo (2012), Lude (2013), Barth et al. (2014), Konrad (2014), Wiek et al. (2014), Barth (2015), Rieckmann (2015), Ufert (2015), Biberhofer et al. (2016), Fernández-Crispín und Lara-González (2016), Rowe und Hiser (2016), Singer-Brodowski (2016), Wahr und de la Harpe (2016).

methodischer Ausprägungen aus, die als Nebenkriterien in die qualitative Auswertung einfließen. Solche methodischen Schnittstellen könnten im Rahmen weiterer Untersuchungen differenzierter in den Blick genommen werden (vgl. hierzu auch Biberhofer et al. 2016). Die Identifikation partizipationsorientierter Methoden bietet Anschlussmöglichkeiten zum Ausbau kompetenzorientierter HBNE-Lehre.

Partizipationsmöglichkeiten wurden auf innerhochschulischer und außerhochschulischer *Ebene* identifiziert (Kurrat 2010, Thomas 2016). Innerhochschulische Partizipation erfolgt im didaktischen Bereich, darüber hinaus auf organisationaler Ebene oder durch Beteiligungsmöglichkeiten in beiden Bereichen (didaktisch-organisationale Partizipation). Während Partizipationsmöglichkeiten im didaktischen Bereich etwas ausgeprägter in Deutschland sind (beispielsweise durch Projektwerkstätten), sind sie im außerhochschulischen Bereich in Mexiko deutlich ausgeprägter (beispielsweise durch Community-Projekte). Besonders interessant ist das länderübergreifende Ergebnis, dass partizipative HBNE sehr häufig Partizipationsmöglichkeiten sowohl auf inner- als auch außerhochschulischer Ebene bietet. Dieser Befund führt zu dem Schluss, dass partizipative Bildungsprozesse im Kontext nachhaltiger Entwicklung zwischen Bildungsinstitution und Gesellschaft stattfinden und Hochschulen „zu Akteur[en] im Prozess einer nachhaltigen Entwicklung auf lokaler Ebene“ werden lassen (Rieckmann und Stoltenberg 2011, S. 129).

Bei den hier erhobenen Beispielen partizipativer HBNE wurde des Weiteren untersucht, ob sie direkte oder indirekte Partizipation ermöglichen (auf Grundlage der durch die Expert\_innen vorgenommenen Gewichtung der Beispiele, IAPP 2007). Die Auswertung der Variable *Grad* der Partizipation in Bezug auf Lehr-/Lernformen, Methoden und Ebenen partizipativer HBNE ergab, dass länderübergreifend Möglichkeiten direkter Partizipation insbesondere im Rahmen von Bildungsprozessen bestehen, die Anteile non-formalen Lernens aufweisen, die sich methodisch durch Praxis- und Kooperationsorientierung auszeichnen und sowohl auf inner- als auch außerhochschulischer Ebene stattfinden.

Zur Beantwortung der Frage nach *Implementationsbedingungen* partizipativer HBNE wurden prozessuale, strukturelle und personelle Erfolgsfaktoren in Anlehnung an die Critical Success Factors von Disterheft et al. (2014) untersucht sowie weitere Gelingensbedingungen zur Implementation partizipativer HBNE ermittelt. Diese wurden im Rahmen der Ergebnisdiskussion den zusammengeführt.

Länderübergreifend konnte festgestellt werden, dass die Implementation partizipativer HBNE begünstigt wird durch personelle, strukturelle und prozessuale *Erfolgsfaktoren* bzw. Bedingungen.<sup>4</sup> Die Critical Success Factors nach Disterheft et al. (2014) konnten damit erfolgreich zur Untersuchung der Implementation partizipativer HBNE in Mexiko und Deutschland angewendet werden. Die Auswertung ergab, dass länderübergreifend die Relevanz aller Faktoren höher bewertet wird als ihre tatsächliche Ausprägung.<sup>5</sup> Dieser Befund weist auf offene Potenziale zur Förderung dieser Faktoren und zur Verbesserung der Rahmenbedingungen zur Implementation partizipativer HBNE hin. Begründungen für die länderspezifisch relevantesten Faktoren wurden im Rahmen der Ergebnisdarstellung dargestellt. Als besonders relevant gelten in Mexiko das Vorhandensein einer (Implementations-)Strategie mit einem definierten Ziel und die Erreichbarkeit der Ziele, außerdem Teilnehmende mit partizipationsspezifischer Disposition und die Unterstützung der Leitungsebene. In Deutschland werden Moderator\_innen mit partizipationsspezifischer Disposition, Kommunikation in partizipativen Prozessen und das Anliegen der Beteiligten als relevanteste Faktoren gewertet. So wie in Mexiko gilt auch in Deutschland das Vorhandensein einer Strategie als besonders relevant.

Die länderübergreifend zusätzlich ermittelten *Weiteren Gelingensbedingungen* der Implementation partizipativer HBNE betreffen Hochschulprofil und Organisationskultur, den curricularen Raum, Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten, die Bereitstellung finanzieller Ressourcen sowie eine Reihe weiterer personeller Bedingungen, die auch die Fortbildung Lehrender umfassen. Länderspezifische Begründungen für die Relevanz dieser Bedingungen wurden ausführlich dargestellt, im Rahmen der Ergebnisdiskussion wurden sie mit den Erfolgsfaktoren zusammengeführt und den Variablen Person, Prozess und Struktur zugeordnet. Durch die Identifikation länderübergreifender und länderspezifischer personeller, struktureller und prozessualer Implementationsbedingungen partizipativer HBNE konnte ein Beitrag zur Gestaltung der Schnittstelle zwischen Bildungsprozessen (auf

---

<sup>4</sup> Diese sind: Moderator\_innen und Teilnehmende mit spezifischer Disposition, Befähigung und Partizipationskompetenz (personelle Bedingungen), eine gelingende Kommunikation, die es ermöglicht das Anliegen der Beteiligten herauszufinden (prozessuale Bedingungen), die Unterstützung der Leitungsebene und das Vorhandensein zeitlicher Ressourcen (strukturelle Bedingungen) sowie das Vorhandensein einer Strategie mit einem Ziel und die Erreichbarkeit der Ziele (in der vorliegenden Arbeit als zwischen Prozess- und Strukturebene angesiedelte Bedingungen).

<sup>5</sup> Erfolgsfaktoren und weitere Gelingensbedingungen wurden während der Interviews durch die Expert\_innen hinsichtlich ihrer Relevanz und Ausprägung gewichtet. Aufgrund der Vergleichbarkeit wurden nur die Erfolgsfaktoren ländervergleichend quantitativ ausgewertet. Gewichtungen der weiteren Gelingensbedingungen wurde im Rahmen der qualitativen Auswertung berücksichtigt.

sozialer Mesoebene) und Organisationskultur (auf institutioneller Makroebene) geleistet werden (Rieckmann und Stoltenberg 2011).

Zur Beantwortung der Frage, wie sich die *Institutionalisierung* partizipativer HBNE auf institutioneller Makroebene vollzieht, wurden begünstigende Bedingungen und relevante Akteure ermittelt. Des Weiteren wurden Muster institutioneller Transformation untersucht, denen die Verankerung partizipativer HBNE folgt.

Zunächst konnten länderübergreifend begünstigende *Bedingungen* der Institutionalisierung partizipativer HBNE identifiziert werden. Hierbei handelt es sich insbesondere um Partizipations- und Nachhaltigkeitsorientierung in Hochschulprofil und Organisationskultur (insbesondere in Mexiko), außerdem eine entsprechende Ausrichtung curriculare Räume sowie Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrende und die Unterstützung der Leitungsebene. Daneben wurde eine Reihe weiterer Bedingungen identifiziert, die Aspekte hochschulischer Nachhaltigkeitskoordination, Personalpolitik und Finanzierung umfassen. Die Befunde zu Institutionalisierungsbedingungen partizipativer HBNE bieten Anknüpfungspunkte an Arbeiten zu organisationskulturellen, curricularen und personellen Aspekten der strukturellen Verankerung von Nachhaltigkeit in Institutionen höherer Bildung (Rusinko 2009, Barth und Rieckmann 2012, Disterheft et al. 2013, Sylvestre und Wright 2016, Thomas 2016). Die Ähnlichkeit dieser Befunde zu den oben dargestellten weiteren Gelingensbedingungen der Implementation lassen zudem einen Zusammenhang zwischen Bedingungen der Implementation und der Institutionalisierung partizipativer HBNE vermuten.

In Anlehnung an bzw. in Erweiterung zu Thomas (2016) konnte eine Reihe länderübergreifend relevanter inner- und außerhochschulischer *Akteure* zur Institutionalisierung partizipativer HBNE ermittelt werden.<sup>6</sup> Die relevantesten Akteure wurden innerhalb der Hochschule identifiziert. Eine besondere Bedeutung haben Hochschulleitung, Gremien und Kollegialorgane auf Leitungs- und Fachbereichsebene als Mitarbeitende in exekutiven Funktionen durch ihre Rolle als Entscheidungsträger\_innen innerhalb der Organisation. Die Relevanz Lehrender (bzw. wissenschaftlicher Mitarbeitender) ergibt sich aus ihrer wichtigen Funktion in der Implementation partizipativer HBNE und ihrer förderlichen Wirkung auf Institutionalisierungsprozesse. Neben engagierten Studierenden (insbesondere in Deutschland) konnte als länderübergreifend

---

<sup>6</sup> Mitarbeitende in exekutiven Funktionen wurden etwas häufiger in Mexiko identifiziert, Studierende in Deutschland.

relevanter, partizipationsspezifischer Akteur die Hochschulgemeinschaft als Ganzes identifiziert werden, die als Indikator für eine partizipative Organisationskultur verstanden werden kann. Länderübergreifend relevant sind außerdem zentrale Hochschuleinrichtungen für Didaktik und Nachhaltigkeit als BNE-typische Kooperationspartner sowie partizipationstypische Organisationseinheiten mit Schnittstelle zum außerhochschulischen Bereich. Als relevante außerhochschulische Akteure wurden Partner in fachlicher Vernetzung sowie politische Akteure bzw. Regierungsorganisationen identifiziert.

In Anlehnung an Barth (2013) wurden *Muster institutioneller Transformation* identifiziert, denen die strukturelle Verankerung von HBNE allgemein und – im Anschluss an die Befunde der vorliegenden Arbeit – auch von partizipativer HBNE folgt: Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie, Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal sowie studentisch initiierte Transformation. Die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE folgt darüber hinaus Mustern, die hier als Durch Lehrende initiierte Transformation (auch in Kooperation mit Studierenden) sowie Weitere Muster und Aspekte institutioneller Transformation beschrieben werden.

Im Rahmen der Untersuchung gelang die länderübergreifende und -spezifische Identifikation von Formen und Bedingungen der Implementation partizipativer HBNE und Möglichkeiten ihrer Institutionalisierung. Hinsichtlich der strukturellen Förderung der nachhaltigkeitsrelevanten Kompetenz *Partizipation* im Hochschulsektor leisten die Ergebnisse der vorliegende Arbeit damit einen Beitrag zur Frage, wie bisherige Errungenschaften der Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ der Vereinten Nationen (2005-2014) und seit 2015 im Rahmen des Weltaktionsprogramms in Mexiko und Deutschland in dauerhafte Strukturen überführt werden können.



# 1 Einleitung

---

Angesichts des Auftaktes zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) der Vereinten Nationen im Jahr 2015 stellt sich die bildungspolitisch und gesellschaftlich relevante Frage, wie die bisherigen Errungenschaften der UN-Dekade (2005-2014) in dauerhafte Strukturen überführt werden können. Das besondere Interesse dieser Promotionsarbeit gilt dem Thema der *Partizipation* als zentralem Element der BNE, das am Beispiel des Bildungssektors Hochschule untersucht wird.

Partizipation gilt als zentrale Gestaltungs- bzw. Schlüsselkompetenz der BNE (Bormann und de Haan 2008, Rieckmann 2010, Wiek et al. 2011). Wenn Partizipation eine wichtige Kompetenz zur Gestaltung nachhaltiger Entwicklung ist, liegt die Frage nahe, welche Rahmenbedingungen der gesellschaftlich relevante Sektor der Höheren Bildung zur Förderung dieser Kompetenz bietet. Die vorliegende Arbeit untersucht partizipative Hochschulbildung (HBNE) in Mexiko und Deutschland als Ländern mit ausgeprägter hochschulischer BNE-Praxis, in denen die Kompetenz *Partizipation* unterschiedlich bewertet wird (Rieckmann 2010). Dieser Umstand ermöglicht die Einnahme verschiedener Perspektiven auf die Gegenwart partizipativer Bildungsprozesse und Organisationskulturen. Diese können aufzeigen, wie bislang ungenutzte Potenziale der Umsetzung und Verstetigung partizipativer HBNE zukünftig ausgeschöpft werden können.

Eine Besonderheit stellen die Länderauswahl und der international-vergleichende Ansatz dieser Arbeit dar. Während sich ein Großteil der HBNE-Forschung sich mit Europa, Nordamerika und Australien beschäftigt, sind Studien zu Asien, Lateinamerika und der Karibik sowie Afrika seltener (Barth und Rieckmann 2016). Zudem gibt es wenig international-vergleichende HBNE-Forschung, sodass die Untersuchung partizipativer HBNE in Deutschland und Mexiko einen innovativen Ansatz darstellt.

Rieckmann und Stoltenberg (2011) formulieren drei Ebenen im Verhältnis von BNE und Partizipation: Der *individuelle* Kompetenzerwerb erfolgt auf *sozialer* Ebene in partizipativ gestalteten Lernprozessen, welche auf *institutioneller* Ebene durch eine partizipative Organisationskultur bedingt werden. Hiervon ausgehend, fokussiert die vorliegende Arbeit auf die Schnittmenge zwischen partizipativ gestalteten Lern- bzw. Bildungsprozessen auf sozialer Mesoebene und Organisationskulturen auf institutioneller Makroebene, die diese ermöglichen.

Das Interesse dieser Arbeit richtet sich darauf, wie Hochschulen in Mexiko und Deutschland partizipative Bildungsprozesse umsetzen und welche Bedingungen ihre Umsetzung begünstigen (*Implementationsformen, Implementationsbedingungen*). Im Hinblick auf die Frage, wie Beispiele guter BNE-Praxis in dauerhafte Strukturen überführt werden können, wird des Weiteren gefragt, wie sich die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE vollzieht (*Institutionalisierung*). Die ländervergleichende Forschungsfrage lautet: „Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten bestehen in der Implementation partizipativer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung in Mexiko und Deutschland hinsichtlich Formen und Bedingungen ihrer Implementation sowie ihrer Institutionalisierung?“ Deren Beantwortung erfolgt mit dem Ziel der länderübergreifenden und -spezifischen Identifikation eines breiten Spektrums an Implementationsformen partizipativer HBNE und der Entwicklung qualitativer Kriterien für Gelingensbedingungen ihrer Implementation und Institutionalisierung.

Im folgenden Kapitel wird das Verhältnis von HBNE und Partizipation näher betrachtet, um es anschließend in den Kontext mexikanischer und deutscher Hochschulbildung zu setzen und aus den Leitfragen der Arbeit und dem Forschungsdesiderat die zentralen Variablen der Untersuchung zu Implementation und Institutionalisierung partizipativer HBNE zu entwickeln.

Zunächst werden Verständnisweisen der HBNE und der Partizipationsbegriff in den Blick genommen, um die gesellschaftliche Relevanz dieser Konzepte zur Erreichung nachhaltiger Entwicklung zu begründen (Habermas 1992, 1996, Vare und Scott 2007, 2008, Sibbel 2009, Sterling 2010, Wals und Blewitt 2010, Mochizuki und Yarime 2016, Rieckmann 2016, Schneidewind und Singer-Brodowski 2013, Sterling et al. 2016, Wals et al. 2016). Im Anschluss an die Klärung der Rolle von Partizipation und Partizipationskompetenz im Kontext der BNE, werden drei Ebenen im Verhältnis von BNE und Partizipation differenziert, um hieraus die zentralen Dimensionen der Arbeit abzuleiten (Heinrichs 2007, Künzli David 2007, Bormann und de Haan 2008, de Haan 2008, Gräsel 2010, Rieckmann 2010, 2011, Rieckmann und Stoltenberg 2011, Wiek et al. 2011, Wendler und Rode 2013, Lude und Scholderer 2014, Wiek et al. 2016 – Kapitel 2.1).

Zur Kontextualisierung des Forschungsgegenstandes der partizipativen HBNE in Mexiko und Deutschland (2.2) werden historische und begrifflich-konzeptionelle Implikationen geklärt (Brüggemeier und Engels 2004, Hernandez und Tilbury 2006, Gutierrez und González 2012, Michelsen 2016). Der Ländervergleich wird mit Verweis auf die höhere



Relevanz von Partizipationskompetenz aus Perspektive lateinamerikanischer Expert\_innen gegenüber europäischen begründet sowie mit der besonderen Rolle von Partizipation im Kontext mexikanischer HBNE-Indikatoren (Rieckmann 2010, 2011, Complexus 2013). Es folgt eine Charakterisierung des hier untersuchten Bildungssektors durch die Darstellung von Rahmenbedingungen der Hochschulbildung, von Besonderheiten und Beispielen der hochschulischen Nachhaltigkeitsintegration beider Länder (u.a. Cruz Ruiz und Hahm 2013, Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2013, Bravo Mercado und González Castillo 2014).

Hieran schließt sich die Entwicklung der Variablen an, die Implementation und Institutionalisierung partizipativer HBNE in dieser Untersuchung kennzeichnen. Hierzu werden formale, methodische und qualitative Aspekte der Implementation partizipativer HBNE diskutiert sowie Bedingungen, welche die Umsetzung partizipativer Prozesse an Hochschulen begünstigen können (u.a. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2001, Göckel 2003, Overwien 2005, IAPP 2007, Kurrat 2010, WBGU 2011, Böss-Ostendorf und Senft 2014, Disterheft et al. 2014, Ufert 2015, Barth et al. 2016, Singer-Brodowski 2016). Ausgehend von Überlegungen zu organisationalem Wandel und Lernen werden Akteure, Bedingungen und Transformationsmuster skizziert, welche für die Institutionalisierung partizipativer HBNE von Relevanz sein können (Rusinko 2009, Barth 2013, Sylvestre und Wright 2016, Thomas 2016).

Das methodische Vorgehen (Kapitel 3) orientiert sich an Gläser und Laudel (2010): Ergebnisse aus Experten\_inneninterviews werden in qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet, um die Fälle Mexiko und Deutschland zu rekonstruieren. Dieses Verfahren wird durch quantitative Elemente ergänzt, um die Relevanz der identifizierten Inhalte innerhalb des Diskurses, beziehungsweise das länderspezifische Gewicht bestimmter Trends zu bestimmen.

Es folgt die ländervergleichende Darstellung der Ergebnisse zu *Implementationsformen*, *Implementationsbedingungen* und *Institutionalisierung* partizipativer HBNE (Kapitel 4). Die Untersuchung der Implementationsformen umfasst formale und non-formale (Lehr-/Lern-) Formen und methodische Herangehensweisen partizipativer HBNE. Des Weiteren wird differenziert nach Partizipationsmöglichkeiten auf inner- bzw. außerhochschulischer Ebene und dem Grad direkter bzw. indirekter Partizipation (4.1). Implementationsbedingungen werden entlang der von Disterheft et al. (2014) ermittelten strukturellen, personellen und prozessualen Erfolgsfaktoren für partizipative Prozesse hochschulischer Nachhaltigkeitsimplementierung untersucht. Darüber hinaus identifizierte

weitere Gelingensbedingungen (Kapitel 4.2), werden im Rahmen der Ergebnisdiskussion den Variablen Struktur, Prozess und Person zugeordnet. Schließlich werden Bedingungen und Akteure untersucht, welche die Institutionalisierung partizipativer HBNE begünstigen, sowie Muster institutioneller Transformation, denen ihre strukturelle Verankerung folgt (Kapitel 4.3).

Im Anschluss an eine kritische Betrachtung des methodischen Vorgehens folgt eine ausführliche ländervergleichende Diskussion der Ergebnisse. Diese werden geprüft, begründet und in Bezug gesetzt zu theoretischen Vorarbeiten und weiteren Befunden, zu denen die vorliegende Studie kommt. Aus den Ergebnissen der Untersuchung, deren Gültigkeitsbereich sich zunächst nur auf die befragten Hochschulen erstreckt, werden länderübergreifende und länderspezifische Tendenzen für Deutschland und Mexiko abgeleitet. Mit Blick auf offene Umsetzungspotenziale können zukunftsweisende Anregungen für die untersuchten Länder und weitere in Europa und Lateinamerika gegeben werden (Kapitel 5).

Es folgt die Beantwortung der Forschungsfrage entlang ihrer drei Teilfragen nach Implementationsformen, -bedingungen und Institutionalisierung partizipativer HBNE. Anknüpfungsmöglichkeiten an die hier gewonnenen Erkenntnisse ergeben sich sowohl für weitere Untersuchungen, als auch für die praktische Anwendung an Hochschulen, welche nachhaltigkeits- und partizipationsorientierte Bildungsangebote ausbauen und im Rahmen einer partizipativen Organisationskultur institutionell verankern möchten. Ausgewählte forschungs- und anwendungsorientierte Aspekte werden im Ausblick aufgegriffen (Kapitel 6).

## 2 Partizipative Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung

---

Partizipative Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung kann in formalen und non-formalen Lernprozessen, in den Bereichen Lehren und Lernen, Forschung und Betrieb oder auch dem Management und Außenbeziehungen der Hochschule stattfinden. Beispiele sind u.a. transformatives Lernen, bei dem Studierende z.B. an der Mitgestaltung der Lehrinhalte beteiligt sind, transdisziplinäre Forschung, welche außerwissenschaftliche Akteure mit einbezieht, nachhaltiger Betrieb, der unter Mitwirkung verschiedener Stakeholder (wie technischem Dienst, Verwaltung, Studierenden und Lehrenden) eingerichtet wird oder ein demokratisches Hochschul-Management und intensive Außenbeziehungen der Hochschule, die ein Mitwirken an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen ermöglichen. Im Folgenden wird das Konzept partizipativer Hochschulbildung erörtert (2.1), der Forschungsgegenstand in den mexikanischen und deutschen Kontext gesetzt (2.2) und die Variablen zu seiner Untersuchung hergeleitet (2.3).

### 2.1 Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung und Partizipation

Im Folgenden gilt es, die Konzepte von Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung (im Folgenden HBNE) und Partizipation als zentrale Grundlagen der vorliegenden Arbeit zu klären: Zunächst werden Konzept und Verständnisse der Bildung *für* und *als* nachhaltige Entwicklung dargestellt. Daran anschließend wird die Relevanz von Hochschulen für ein Gelingen nachhaltiger Entwicklung begründet und die Entwicklung des Konzeptes der HBNE skizziert, um anschließend auf gegenwärtige HBNE-Verständnisse und -Perspektiven einzugehen. Anschließend erfolgt eine Annäherung an das Konzept der Partizipation und eine Einordnung ihrer gesellschaftlichen Funktion zur Willensbildung in modernen Demokratien in Anlehnung an Habermas' deliberatives Demokratiemodell.<sup>7</sup> Darauf aufbauend wird der Zusammenhang von BNE und Partizipation begründet, der Begriff Partizipationskompetenz definiert und in gängige BNE-Kompetenzmodelle eingeordnet. Zum Abschluss dieses Kapitels werden drei Ebenen im Verhältnis von Partizipation und BNE differenziert, in welche anschließend die Forschungsfrage eingeordnet wird. In diesem Kontext wird ein Ausblick auf Forschungsbedarf zu HBNE und Partizipation gegeben.

---

<sup>7</sup> Zu einer ausführlichen, auch politikwissenschaftlichen Einordnung von Partizipation vgl. Kurrat (2010).

### 2.1.1 Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung

Nachhaltige Entwicklung definieren Wiek et al. 2016 folgendermaßen:

*“Sustainability is the collective willingness and ability of a society to reach or maintain its viability, vitality, and integrity over long periods of time, while allowing other societies to reach or maintain their own viability, vitality, and integrity.” (Wiek et al. 2016, S. 241)*

Hieran anknüpfend wird Bildung für nachhaltige Entwicklung als ein Bildungskonzept verstanden, welches zur Gestaltung ökologisch und sozio-ökonomisch zukunftsfähiger und inter- sowie intragenerational gerechter Lebenswelten befähigt. Sie „zielt darauf ab, Menschen zu befähigen, sich an gesellschaftlichen Lern- und Verständigungsprozessen für eine nachhaltige Entwicklung [...] zu beteiligen“ (Rieckmann 2016, S.11).

Entsprechend zeichnet sie sich durch eine Orientierung an nachhaltigkeitsrelevanten Inhalten (z.B. Ernährung, Klima usw.) und an der Reflexion und Weiterentwicklung eigener Werte in Bezug auf nachhaltigkeitsrelevantes Denken und Handeln aus. Insbesondere zeichnet sich die Bildung für nachhaltige Entwicklung (im Folgenden BNE) durch eine explizite Kompetenzorientierung aus (zu Kompetenzen vgl. 2.1.3), welche unter Voraussetzung bestimmter didaktischer Prinzipien <sup>8</sup> (darunter Partizipation) durch lernerzentrierte Lehr- und Lernmethoden gefördert, bzw. entwickelt werden können (vgl. zusammenfassend Rieckmann 2016). „In diesem Sinne sind vor allem partizipative und kollaborative Formen problemorientierten Lernens geeignet, die ein eigenständiges Handeln der Lernenden ermöglichen.“ (Rieckmann 2016, S. 19, beziehungsweise auf Barth et al. 2007, Künzli David 2007, Stoltenberg 2009).<sup>9</sup>

Mittlerweile haben sich, beziehungsweise auf Vare und Scott, zwei Verständnisweisen der BNE etabliert (Vare und Scott 2007, 2008, vgl. Mochizuki und Yarime 2016, Rieckmann 2016, Wals et al. 2016, im Folgenden zusammenfassend nach Schneidewind und Singer-Brodowski 2013): Der Education *for* Sustainable Development (ESD / BNE 1) und der Education *as* Sustainable Development (ESD / BNE 2). Im Verständnis der BNE 1 wird Bildung mit dem Ziel betrieben, Wissen über (nicht-)nachhaltige Entwicklung zu vermitteln, um eine Veränderung von Verhaltensweisen zu befördern. Diesem eher instrumentellen,

---

<sup>8</sup> Diese fasst Rieckmann (2016), u.a. in Anlehnung an Künzli Davi (2007), zusammen als Visions-, Handlungs- und Reflexionsorientierung, entdeckendes und vernetzendes Lernen, Zugänglichkeit, Verbindung von sozialem, selbstbezogenem, methodenorientiertem und sachbezogenen Lernen (ebd., S. 18)

<sup>9</sup> Diese sind, neben der Förderung von Partizipation und Reflexion, selbstorganisiertes, entdeckendes forschendes, projektorientiertes Lernen in Ernstsituationen, mehrperspektivisches und interdisziplinäres Denken und Arbeiten.

funktionalistischen Bildungsansatz steht der emanzipatorische, intrinsische Ansatz der BNE 2 gegenüber. Hier wird Bildung als Prozess verstanden, in dem sich mündige Persönlichkeiten entwickeln, die selbstständig Entscheidungen treffen und Lösungswege für eine nachhaltige Entwicklung finden können.<sup>10</sup> Die Verbindung beider Verständnisweisen (Sterling 2010) hat den Vorteil, dass sowohl der Zweck (BNE 1), als auch der Prozess (BNE 2) der Nachhaltigkeitsbildung berücksichtigt werden. Diese integrierte Betrachtungsweise, die auch der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, wird insbesondere der Praxis von Bildungsinstitutionen gerecht (Vare und Scott 2008).

*„Bildungsorganisationen, die sich für eine funktionalistisch verstandene Bildung für Nachhaltige Entwicklung stark machen, ermöglichen fast automatisch Räume, für ein kooperatives Lernen im Modus einer emanzipatorischen Bildung.“  
(Schneidewind und Singer-Brodowski 2013, S. 235)*

In jedem Falle ist das emanzipatorische Ziel der Partizipation, verstanden als „Selbstbestimmung in Gemeinschaft“, dem Konzept der BNE inhärent: Formen direkter Partizipation in ihrer deutlichsten Ausprägung sind Selbstbestimmung, also Emanzipation oder Empowerment (vgl. Kapitel 2.3.3 zum Grad der Partizipation). Auf den Zusammenhang zwischen BNE und Partizipation wird im Folgenden Kapitel eingegangen (2.1.2).

Sibbell liefert in einer Untersuchung zur HBNE-Curriculum-Entwicklung einen guten Überblick über die Antwort(en) auf die Frage nach der Relevanz von HBNE zur Erreichung nachhaltiger Entwicklung (Sibbel 2009). Zunächst leitet sich die Relevanz von HBNE aus einer Reihe von Hindernissen zur Erreichung nachhaltiger Entwicklung ab: Technische Lösungen und traditionelle regulative, ökonomische oder konsumentenbasierte Ansätze liegen zwar vor, haben bisher aber wenig Erfolge erzielt. Hinzu kommen unzugängliche und nur begrenzt verlässliche Informationen zur Entscheidungsfindung, die Grenzen menschlicher Verarbeitungskapazitäten sowie das Spannungsverhältnis individueller und universeller Rechte bei komplexen Themen nachhaltiger Entwicklung.

Aufgrund dieser Hindernisse in anderen gesellschaftlichen Bereichen verlagert sich der Fokus auf den Ort der Ausbildung von Entscheidungsträgern,

*„... to the training of professionals, who manage the resources, educate the public or design the options from which choices are made. The institution of Higher*

---

<sup>10</sup> ESD 1 unterscheidet zudem zwischen Experten (Lehrenden) und Nicht-Experten (Lernenden) und wird charakterisiert als ein „single-loop-learning“-Prozess. Im Gegensatz dazu steht ESD 2: „Reflexivität wird in diesem Ansatz des Lernens zum Schlüsselfaktor. Im Sinne eines „double-loop learnings“ wird nicht ein *Mehr* desselben gelernt, sondern die Werte und Einstellungen, die zu einem bestimmten Ergebnis geführt haben, reflektiert“ (Schneidewind und Singer-Brodowski 2013, S. 234).

*Education is where these professions are trained. In fact, many argue that the higher education sector bears a significant responsibility for sustainability by virtue of its influence on society and academic freedom to explore ideas (...)” (ebd. S. 74, zusammenfassend nach Davies et al. 2003, International Association of Universities 2006, Sherren, 2006).*

Dieser Begründung inhärent ist auch ein Verständnis von *partizipierenden Hochschulen*, das heißt Hochschulen als gesellschaftlich aktiven und verantwortlichen Akteuren im Prozess der Gestaltung nachhaltiger Entwicklung (vgl. hierzu auch Rieckmann / Stoltenberg 2011).

Wie es zu einem solchen Verständnis in (westlichen)<sup>11</sup> Hochschulen kam, beschreiben Wals et al. (2016), indem sie zwei Entwicklungswege nachzeichnen: Von der Umwelt- und Naturschutzbildung zu Nachhaltigkeitsbildung sowie von Umwelt- zur Nachhaltigkeitsforschung innerhalb des Wissenschafts- und Hochschulsektors (zur Entwicklung auf politischer Ebene vgl. Michelsen 2016, 2.2.1.1). Die Entwicklung von Nachhaltigkeit und Nachhaltigkeitswissenschaften im Hochschulsektor teilen sie in drei Phasen: Die Phase umweltwissenschaftlicher Forschung und Lehre (1970 bis 1980), die Phase der Auseinandersetzung mit einem umweltfreundlichen Betrieb der Hochschulen selbst (1990 bis 2000, dem sogenannten „greening of the ivory tower“, ebd., S. 27) und seither die Entwicklung ganzheitlicher Nachhaltigkeitswissenschaften. In dieser Phase hat sich die Auseinandersetzung von Hochschulen mit dem Thema Nachhaltigkeit aus dem betrieblichen Bereich hin zu einer Fokussierung auf methodische und organisatorische Aspekte verlagert (Wals und Blewitt 2010). Wie die Auswertung des *International Journal of Sustainability in Higher Education* im Jahr 2010 ergab, beschäftigten sich die frühen Artikel hauptsächlich mit Umweltmanagement-Systemen und der Verringerung des ökologischen Fußabdruckes von Hochschulen. Spätere Ausgaben fokussierten stärker auf Themen wie pädagogische Ansätze, Lernen, Lehren, Außenbeziehungen und Partnerschaften. Im Speziellen geht es in dieser sogenannten „Dritten Welle“ um nachhaltigkeitsgeeignete Lern- und Lehransätze: [The] „third-wave focusses precicely on teaching and learning implications of sustainability“ (Wals und Blewitt 2010). Die gegenwärtige HBNE-Perspektive charakterisiert sich nach Wals et al. (2016) durch

---

<sup>11</sup> Für Mexiko kann ein zeitlich ähnlicher Ausgangspunkt für diese Entwicklung angenommen werden. Seit den 1970er Jahren wird ein enger Zusammenhang zwischen Umweltbildung und Hochschulsektor beschrieben, denn „die Educación Ambiental [hat] seit der Dekade der 1970er in der Hochschulbildung einen signifikanten sozialen Sektor gesehen für das Erreichen sozial- und umweltorientierter Ziele auf der Suche nach einer alternativen Entwicklung mit Nachhaltigkeitsperspektiven“ (Bravo Mercado und González Castillo 2014, S. 6, Übersetzung der Autorin).

*“holistic, systemic, integrative and „post-normal“ approaches and methodologies linking education, research and outreach. [...] It] questions deeply ingrained methodological, organisational and educational routines which lead to the commodification of education and research for serving economic interests rather than people and planet. Instead it promotes ontological and epistemological pluralism and transformative forms of interconnected research and education that improve our knowing, doing, being and our ability to make change.” (Wals 2016, S. 27)*

Die gegenwärtige HBNE-Forschung beschäftigt sich unter anderem mit Aspekten der Integration von HBNE und Nachhaltigkeitswissenschaften und einer stärkeren Systematisierung der HBNE.

Ebenfalls ausgehend von der Differenzierung nach einer Education *as* bzw. *for* Sustainable Development (bezugnehmend auf Sterling 2009) und unter Berücksichtigung einer noch davor liegenden Ebene der Bildung *über* nachhaltige Entwicklung (education *about* sustainable development) befassen sich Mochizuki und Yarime (2016) mit dem Bezügen und möglichen Synergien zwischen HBNE und Nachhaltigkeitsforschung. Auch sie sprechen sich für eine integrierte Sichtweise dieser verschiedenen Zugänge bzw. Stadien aus: „It is important to note that these three stages are neither mutually exclusive nor meant to indicate the relative usefulness of particular approaches and associated scholarships” (ebd., S. 18). Mit Blick auf eine Neuausrichtung nachhaltigkeitsorientierter Hochschulbildung und Wissenschaften beziehen sie die drei BNE-Verständnisse im Hochschulkontext auf multi-, inter- und transdisziplinäre Zugänge der Nachhaltigkeitsforschung.<sup>12</sup>

In einer Bildung *über* nachhaltige Entwicklung werden – zur Förderung einer „content based sustainability literacy“ (ebd. S. 19) – inhaltliche Grundlagen für ein Verständnis nachhaltigkeitsrelevanter Fragestellungen gelegt. Erkenntnisse aus multidisziplinärer Nachhaltigkeitsforschung können zur Verbesserung der „sustainability literacy“ beitragen.

Eine Bildung *für* nachhaltige Entwicklung fördert kritisches Denken und Handeln im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung. In diesem Stadium der BNE können interdisziplinäre Zugänge der Nachhaltigkeitsforschung zu einer Wissensintegration beitragen. Eine Bildung *als* nachhaltige Entwicklung führt zu einem erkenntnistheoretischen Perspektivwechsel und

---

<sup>12</sup> Die drei Zugänge werden folgendermaßen definiert: ““Multi-disciplinarity” identifies and assembles relevant knowledge and expertise in traditional academic disciplines for addressing sustainability problem. “Inter-disciplinarity” connects and integrates disciplinary knowledge and expertise to advance basic understanding of complex, dynamic interactions of human-environment systems. “Trans- disciplinarity” promotes active collaboration with various stakeholders throughout society, organizing processes of mutual learning among science and society” (ebd., S. 19).

zur Entwicklung einer Nachhaltigkeitskultur. Im diesem Stadium der BNE kann transdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung zu diesem theoretischen und praktischen Perspektivwechsel durch Einbeziehung von und aktive Zusammenarbeit mit verschiedenen außerwissenschaftlichen, also gesellschaftlichen Akteure, beitragen. HBNE ihrerseits kann nicht nur ein kompetenzorientiertes Lehren und Lernen in einer Hochschulbildung *über* nachhaltige Entwicklung fördern, sie kann maßgeblich zu pädagogisch gestützten Entwicklung und Umsetzung inter- und transdisziplinärer Lehr-/Lern- und Forschungsarrangements *für* bzw. *als* nachhaltige Entwicklung beitragen (vgl. Mochizuki und Yarime 2016).

Ebenso wie Mochizuki und Yarime (2016) gehen Wals et al. (2016) von einer BNE 1 und BNE 2 aus und fragen, wie eine stärkere gegenseitige Integration von HBNE und Nachhaltigkeitswissenschaften erfolgen kann. Unter Bezugnahmen auf das Konzept sozialer Innovation und in dessen Erweiterung als öko-sozialer Innovation nehmen sie einen Brückenschlag unter dem Begriff eines praxisorientierten Lernprozesses vor (praxis-oriented learning process):

*„Central to our idea is the idea of transformation through praxis which constitutes a cyclical iterative journey of reflection and action which engages learners in understanding why things are the way they are the way they are (current state), what keeps them from changing (maladaptive resilience), how things should be (more desirable state), what needs to be done to bring about change, trying out new things, learning from the experience an reentering the cycle until a more desirable state has been reached.“ (Wals et al. 2016, S. 31)*

Der praxis-orientierte Lernprozess ist kontextgebunden, (unter Berücksichtigung historischer Entwicklungen) zukunftsorientiert, holistisch, hat einen offenen Ausgang und ist zwangsläufig transformativ, denn „it leads to a change in the learners, the issue and the context it takes place“ (ebd. S. 31). Wals et al. (2016) verweisen auf normative Implikationen des Ansatzes des praxis-orientierten Lernprozesses, darunter Partizipation:

*„1) its emphasis on multi-stakeholder interaction, participation, agency and praxis which might be described as a “learning-based” perspective, and 2) its focus on sustainability and eco-social innovation and the improvement of the well-being of people and planet.“ (ebd., S. 31)*

Hiervon ausgehend sprechen sie sich für das Konzept eines *transformativen Lernens* im Zentrum einer aktuellen HBNE aus. Das Konzept der Partizipation nimmt in dieser Betrachtungsweise eine zentrale Rolle ein. Ausgehend von der Annahme, dass Partizipation Innovation und eine Transformation des gesellschaftlichen und politischen Systems fördern



kann (Wals et al. 2016, S. 33), kommen sie zu dem Schluss, dass eine Verbindung des Konzeptes sozialer Innovation mit sozio-ökologischen und partizipativen Ansätzen als Brücke zwischen Nachhaltigkeitswissenschaft und HBNE fungieren und damit zur Erreichung nachhaltiger Entwicklung kann. Die Beziehung zwischen BNE und Partizipation wird im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

Vorher soll mit Blick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit noch auf eine Systematisierung im Kontext der HBNE-Forschung verwiesen werden: In einer Untersuchung von Sterling et al. (2016) zu theoretischen, methodischen und inhaltlichen Zugängen der HBNE-Forschung werden zentrale Untersuchungsgegenstände in eine Mikroebene (individual learning), eine Mesoebene (teaching and learning, bzw. “designed learning”) und eine Makroebene (organisational bzw. “institutional learning”) unterteilt. “[...] it is important to note, that these three levels are systematically interrelated and need to be considered integratively” (Sterling et al. 2016, S. 94). In der vorliegenden Arbeit werden zwei dieser Ebenen und ihre Schnittstelle in den Blick genommen: Auf der Mesoebene erfolgt eine Untersuchung partizipationsorientierten Lehrens und Lernens (*Implementationsformen*). Auf der Makroebene wird untersucht, wie sich strukturelle Verankerung partizipativer HBNE vollziehen kann (*Institutionalisierung*). An der Schnittstelle dieser beiden Ebenen liegen Bedingungen zur Umsetzung partizipativer HBNE (*Implementationsbedingungen*).

### 2.1.2 Partizipation

Bevor der engere Zusammenhang zwischen Partizipation und Bildung für nachhaltige Entwicklung begründet wird, wird zunächst ein Blick auf die gesellschaftliche Funktion von Partizipation in modernen Demokratien geworfen.

#### 2.1.2.1 Gesellschaftliche Relevanz von Partizipation

Politikwissenschaftliche Definitionen bezeichnen Partizipation als „Beteiligung im Sinne von Teilnahme oder Teilhabe“ (Schlutze 2004, S. 526). Es kann zwischen instrumentellen und normativen Partizipationsbegriffen (vgl. hierzu im Folgenden Habermas), verschiedenen Typologien, wie etwa indirekter und direkter Partizipation (repräsentativ-demokratische und direkt-demokratische Partizipation) und dem Grad ihrer öffentlichen Anerkennung (konventioneller und unkonventioneller Partizipation) oder ihrer institutionellen Verankerung (verfasste und nicht-verfasste Partizipation) differenziert werden (ebd., S. 526f.).

Der deutsche Soziologe und Philosoph Jürgen Habermas sieht in seiner deliberativen Demokratietheorie die Ausübung von Volkssouveränität in der *Partizipation an kommunikativen Prozessen* der Meinungs- und Willensbildung verwirklicht. Das Vermächtnis der Französischen Revolution veränderte das politische Bewusstsein bzgl. der Vorstellungskraft, dass „ein neuer Anfang gemacht werden kann“ (Habermas 1992, S. 605). An die Stelle des fürstlichen Willens (Fürstensouveränität) trat der Wille des Volkes (Volkssouveränität). Es veränderte sich also im physischen Sinne der Ort der Souveränität. In Deutschland ist das Prinzip der Volkssouveränität seit der Weimarer Reichsverfassung gesetzlich verankert (Art. 1: Die Staatsgewalt geht vom Volk aus.).

Die Vorstellung der Ausübung von Staatsgewalt durch Willensbildungsprozesse entlehnt Habermas in seinem deliberativen Demokratiemodell dem Republikanismus (Habermas 1996).<sup>13</sup> Im Republikanischen Modell ist wirkliche Volkssouveränität nicht delegierbar, sondern immer die des Volkes, denn

*„in seiner Eigenschaft als Souverän kann sich das Volk nicht vertreten lassen. Die konstituierende Gewalt gründet in einer Selbstbestimmungspraxis der Bürger, nicht ihrer Repräsentanten.“ (Ebd. S. 290)*

Nach dieser aus der Antike stammenden Idee von Selbstgesetzgebung sind der Autor und der Adressat von Gesetzen eine Person. Der Königsberger Philosoph Kant hat dieses Prinzip der Selbstgesetzgebung bewusstseinsphilosophisch begründet: Da Beschlüsse grundsätzlich den Beschließenden betreffen könnten, erfolgt keine gerechte Ver- bzw. Beurteilung Dritter. Im Republikanismus ist das relevante Kriterium für Vergesellschaftung die Inklusion: Je gleichberechtigter alle Staatsbürger am politischen Leben partizipieren können, desto stärker ist die Legitimation der Politik (vgl. ebd.).<sup>14</sup> Der Willensbildungsprozess stiftet Identität, leistet soziale Integration und ist konstitutiv für die Vergesellschaftung der Staatsbürger. Die politische Willensbildung vollzieht sich in der Kommunikation: Macht wird also kommunikativ erzeugt, da sie „in Gestalt von diskursiv gebildeten Mehrheitsmeinungen aus der politischen Kommunikation hervorgeht“ (ebd., S. 282). Der Willensbildungsprozess bringt politische Entscheidungen, also Macht hervor, die in Form von Gesetzen formuliert sind. Die Kommunikationsbedingungen von Willensbildungsverfahren wiederum sind

---

<sup>13</sup> „Die Diskurstheorie, die mit dem demokratischen Prozess stärkere normative Konnotationen verbindet, als das liberale, aber schwächere als das republikanische Modell, nimmt wiederum von beiden Seiten Elemente auf, und fügt sie auf neue Weise zusammen“ (ebd., S. 287).

<sup>14</sup> Die Freiheit des Staatsbürgers ist die Freiheit zum gemeinsamen Handeln, also eine positive Freiheit.

rechtlich institutionalisiert (vgl. ebd. S. 287f, beispielsweise im Wahl- oder Versammlungsrecht).

Während die klassischen Demokratiemodelle ihre Schwerpunkte Willensbildung (Macht) und Verfassung (Recht) eher als Zustand begreifen, ist die „ideale Prozedur“ Angelpunkt des deliberativen Modells. Das prozedurale Wesen der Volkssouveränität bei Habermas äußert sich in Prozessen der Meinungs- und Willensbildung: Einerseits sollen demokratische Verfahren Kommunikationsformen institutionalisieren, die zur *vernünftigen* Willensbildung notwendig sind. Der Fokus wird auf die *Kommunikationsbedingungen* gelegt, unter denen sich Willensbildung vollzieht und „unter denen der politische Prozess die Vermutung für sich hat vernünftige Resultate zu erzeugen“ (ebd., S. 285). Andererseits soll die politische Kultur offene und herrschaftsfreie Kommunikationskanäle gewährleisten, über die sich alle unter gleichen Teilnahmebedingungen im politischen Diskurs artikulieren können. In dieser Verbindung von Meinungs- und Willensbildung kann sich Volkssouveränität unter diskursiven Bedingungen äußern (vgl. Habermas 1992, S. 623-626).

#### 2.1.2.2 Partizipation im Kontext einer BNE

Warum bedarf es der Partizipation im Kontext einer BNE? Die Ausübung von Souveränität findet in politisch-kommunikativen Teilhabeprozessen statt. Partizipation ist ein Instrument zur Ausübung dieser (Volks-)Souveränität bzw. ohne Partizipation gibt es keine Souveränität. Die Kompetenz zur Ausübung von Souveränität in diesen partizipativen Prozessen bedarf der Sozialisierung. Man kann also zunächst argumentieren: Wenn Partizipationskompetenz die Voraussetzung für Demokratie ist und der Erwerb von Partizipationskompetenz einer entsprechenden Sozialisierung bedarf, benötigt diese entsprechenden Raum in Bildungsprozessen.

Des Weiteren kann man argumentieren, dass nachhaltige Entwicklung selbst der Partizipation bedarf (zusammenfassend nach Wendler und Rode 2013, vgl. hierzu auch Heinrichs 2007).<sup>15</sup> Partizipation wird im Konzept der BNE als eines der vier zentralen Elemente gesehen. Neben der Verknüpfung von (1) ökologischen, ökonomischen und sozialen Aspekten, (2) interdisziplinären Betrachtungen und (3) der Verbindung von lokaler

---

<sup>15</sup> Die Partizipationsforschung wendet sich seit einiger Zeit verstärkt dem Thema der nachhaltigen Entwicklung zu (Grunenberg 2011). Eine kritische Auseinandersetzung mit dem angenommenen Zusammenhang zwischen Partizipation und nachhaltiger Entwicklung findet sich bei Heinrichs et al., die in ihrer Veröffentlichung „Nachhaltige Gesellschaft“ Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation und Kooperation für die Erreichung nachhaltiger Entwicklung diskutieren (Heinrichs et. al 2011). Diese Arbeit geht von der Annahme aus, dass Partizipation eine Voraussetzung, bzw. Gelingensbedingung für nachhaltige Entwicklung ist (Meadowcroft 2004).

und globaler Perspektive wird (4) das Prinzip der Partizipation und dessen Relevanz für BNE wie folgt begründet:

*„Die Umsetzung der anspruchsvollen Ziele der Agenda 21 lässt sich nicht verordnen, sondern erfordert in einem ständigen offenen Entwicklungsprozess die aktive Beteiligung aller Anspruchsgruppen (stakeholder). Die Fähigkeit, sich konstruktiv in Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse einzubringen, ist daher als ein wesentliches Ziel der BNE zu betrachten. Um dem Einzelnen die Möglichkeit zu geben, die dafür notwendigen Kompetenzen auszubilden, sollten auch Bildungsangebote so gestaltet sein, dass sie umfassende Teilhabe ermöglichen und Handlungsperspektiven aufzeigen.“ (Wendler und Rode 2013, S. 142)*

Laut dem WBGU-Gutachten „Welt im Wandel“ kann eine Gesellschaft sich nur nachhaltig entwickeln, wenn der Weg der „Großen Transformation“ über einen neuen Gesellschaftsvertrag verläuft. Dieser erfordert politische Handlung, entsprechende Legitimation und ferner die Integration verschiedener Wissensformen, die wiederum nur in partizipativen Prozessen stattfinden kann (WBGU - Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen 2011). Demnach stellt sich die Frage nach Form und Ort von Bildungsprozessen, in denen Partizipationskompetenz erworben wird.

### 2.1.3 Partizipationskompetenz

Kompetenzen allgemein werden im Anschluss an Weinert (2001) verstanden als Selbstorganisationsdispositionen mit verschiedenen psycho-sozialen Komponenten<sup>16</sup> (im Folgenden zusammenfassend nach Rieckmann und Stoltenberg 2011, S. 120). Schlüsselkompetenzen im Speziellen sind nach Rychen (2003) transversal, multifunktional und kontextübergreifend und zeichnen sich durch ihre besondere Relevanz „für die Erreichung – in einem definierten normativen Rahmen (z. B. Nachhaltigkeit) – wichtiger gesellschaftlicher Ziele“ aus (ebd.). Während mit Blick auf das gesellschaftliche Ziel Nachhaltigkeit das Konzept bzw. Bildungsziel der Gestaltungskompetenz nach de Haan (2008) den deutschsprachigen BNE-Diskurs maßgeblich mitgeprägt hat, wird Nachhaltigkeitskompetenz von Wiek et al. (2011) definiert als:

*“a functionally linked complex of knowledge, skills and attitudes, that enable successful task performance and problem-solving with respect to real-world sustainability problems, challenges and opportunities.” (Ebd., S. 204)*

---

<sup>16</sup> Kompetenzen sind die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27 f.).

Wie gezeigt, gibt es unterschiedliche Ansätze hinsichtlich der Zielsetzungen von Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. hierzu auch Lude und Scholderer 2014, S. 11ff.). Eine wichtige (und gemeinsame) Kompetenz aller Ansätze ist die Partizipation. Partizipation wird als Beteiligung, Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung an, Mitbestimmung von und Einbeziehung in kollektive Entscheidungsprozesse verstanden.

*„Sie ist neben der Teilnahme (Teilhabe, Beteiligung) auch die Möglichkeit zur Beeinflussung der Entscheidungsprozesse in Organisationen, die auf der Basis von Informationsaustausch und Problemlösungsbereitschaft und -fähigkeit durch die Betroffenen vollzogen wird.“ (Brose und Corsten 1983), S. 13)*

Partizipationskompetenz bedeutet, an kollektiven Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen teilhaben zu können (Bormann und de Haan 2008). Sie findet sich wieder in den gängigen BNE Gestaltungs- (de Haan 2008), Kern- (KMK/BMZ 2015) und Schlüsselkompetenzmodellen (Künzli David 2007, Rieckmann 2011, Wiek et al. 2011).<sup>17</sup> Im Rahmen der Diskussionen um den Erwerb BNE-relevanter Kompetenzen wird die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe in verschiedener Form herausgestellt: Als gemeinsames Planen und Handeln, als Partizipation an Entscheidungsprozessen (de Haan 2008), als Kompetenz zur Partizipation (und in enger Verbindung zur Kooperationskompetenz in heterogenen Gruppen, Rieckmann 2011) oder als Teil interpersonaler Kompetenz (Wiek et al. 2011).

*„Partizipation ist [...] nicht nur das Ziel einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, sondern soll auch in der konkreten Gestaltung von Lehr-Lernprozessen umgesetzt werden.“ (Gräsel 2010, S. 849)<sup>18</sup>*

Entsprechend nimmt das Konzept der Partizipation in der BNE eine Doppelfunktion ein: Als Ziel der BNE kann Partizipation zu nachhaltiger Entwicklung beitragen. Als Methode der BNE ermöglicht sie die Entwicklung von Partizipationskompetenz selbst. Auf die internationale Definition von Partizipationskompetenz, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, wird im weiteren Verlauf eingegangen (vgl. 2.2.2).

Welche Bedeutung hat Partizipationskompetenz für nachhaltige Entwicklung? Bei Rieckmann und Stoltenberg (2011) finden sich zwei Begründungen für die Relevanz der „Befähigung zur Partizipation [...] durch Bildung“ (ebd., S. 124). Erstens erfordert

---

<sup>17</sup> Für eine übersichtliche Gegenüberstellung verschiedener Modelle von „Umweltbildungskompetenzen für eine Nachhaltige Entwicklung“ vgl. Stiftung Umweltbildung Schweiz (2011).

<sup>18</sup> Einleitend heißt es bei Gräsel: „Es wird eine umfassende Gestaltungskompetenz als Ziel der Bildungsarbeit formuliert, worunter die Kompetenz zur Partizipation und Mitwirkung bei der Gestaltung der Zukunft verstanden wird – also eine Teilhabe an politischen und gesellschaftlichen Diskursen und Entscheidungen, wie sie bereits in der Agenda 21 formuliert wird.“ (Gräsel 2010, S. 849)

nachhaltige Entwicklung die Fähigkeit zur Beteiligung an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen. „Denn die konkreten Wege zu einer nachhaltigen Entwicklung lassen sich durchaus kontrovers diskutieren; es treten vielfach Interessengegensätze und Zielkonflikte auf“ (ebd.). Entsprechend erfordert der Prozess die Einbeziehung aller gesellschaftlichen Akteure, welche ihrerseits zur Beteiligung an diesem Prozess in der Lage sein müssen. Zweitens erfordert nachhaltige Entwicklung die Fähigkeit zur „Beteiligung an der nachhaltigen Gestaltung der eigenen Lebenswelt und der gesellschaftlichen Verhältnisse insgesamt“ (ebd.), sodass Individuen auch zu Partizipation in diesem Sinne befähigt sein müssen. Die Bedeutung von Partizipationskompetenz im Prozess nachhaltiger Entwicklung ist also auf einer gesellschaftlich-kommunikativen (bzw. politischen) und auf einer individuell-gestaltenden Ebene relevant. Sie umfasst ihrerseits „eine Reihe von Kompetenzen, die in ihrer Gesamtheit die Fähigkeit zur Partizipation ausmachen“ (ebd.), etwa Fach- und Methodenkompetenzen, sozial-kommunikative, personale und handlungsorientierte Kompetenzen (vgl. ebd., zusammenfassend nach Barth 2007, S. 57).

Rieckmann und Stoltenberg differenzieren drei Ebenen im Verhältnis von Partizipation und BNE (Rieckmann und Stoltenberg 2011). Die Partizipationskompetenz (individuelle Mikroebene) wird in partizipativ gestalteten Lernprozessen (soziale Mesoebene) erworben, die in Bildungseinrichtungen ermöglicht werden, welche eine partizipative Organisationskultur pflegen und sich an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen aktiv beteiligen (institutionelle Makroebene).

(1) Auf der individuellen Ebene erfolgt die Befähigung zur Partizipation (und Kooperation) durch Bildung. Die Fähigkeit zur Teilhabe und Mitgestaltung des eigenen Lebensumfeldes wird als zentrale Voraussetzung zur Gestaltung nachhaltiger Entwicklung gesehen.

(2) Daran schließt die Frage an, wie diese Kompetenz entwickelt werden kann; unter der Annahme, dass Partizipation handelnd erlernt wird. Lernprozesse selbst müssen also partizipativ gestaltet werden und in Realsituationen stattfinden. Dies kann etwa durch die Mitgestaltung der Studieninhalte geschehen und durch Fragestellung mit Realbezug zum kommunalen Umfeld oder zur Hochschule als Lern- und Arbeitsort (z.B. Service Learning, Projektarbeit, transdisziplinäre Forschungsdesigns).<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> „Die Entwicklung von Gestaltungskompetenz bedarf praktischer Erfahrungen im Umgang mit Herausforderungen und der Reflexion dieser Erfahrungen. Dies gilt nicht nur für die Kompetenz zur Partizipation, sondern auch für andere Schlüsselkompetenzen wie z. B. die Kompetenz zur Kooperation oder diejenige zur Motivation“ (Rieckmann und Stoltenberg 2011, S. 125).

(3) Die partizipative Gestaltung von Lernprozessen erfordert eine neue „Partizipations- und Kooperationskultur“ von Bildungseinrichtungen, die sich selbst als „Akteur[e] im Prozess einer nachhaltigen Entwicklung“ verstehen (Rieckmann und Stoltenberg 2011, S. 129).

Die folgende Abbildung (Abb. 2.1.1) veranschaulicht die zentralen Variablen der vorliegenden Arbeit unter Bezugnahme auf Rieckmann und Stoltenberg 2011.

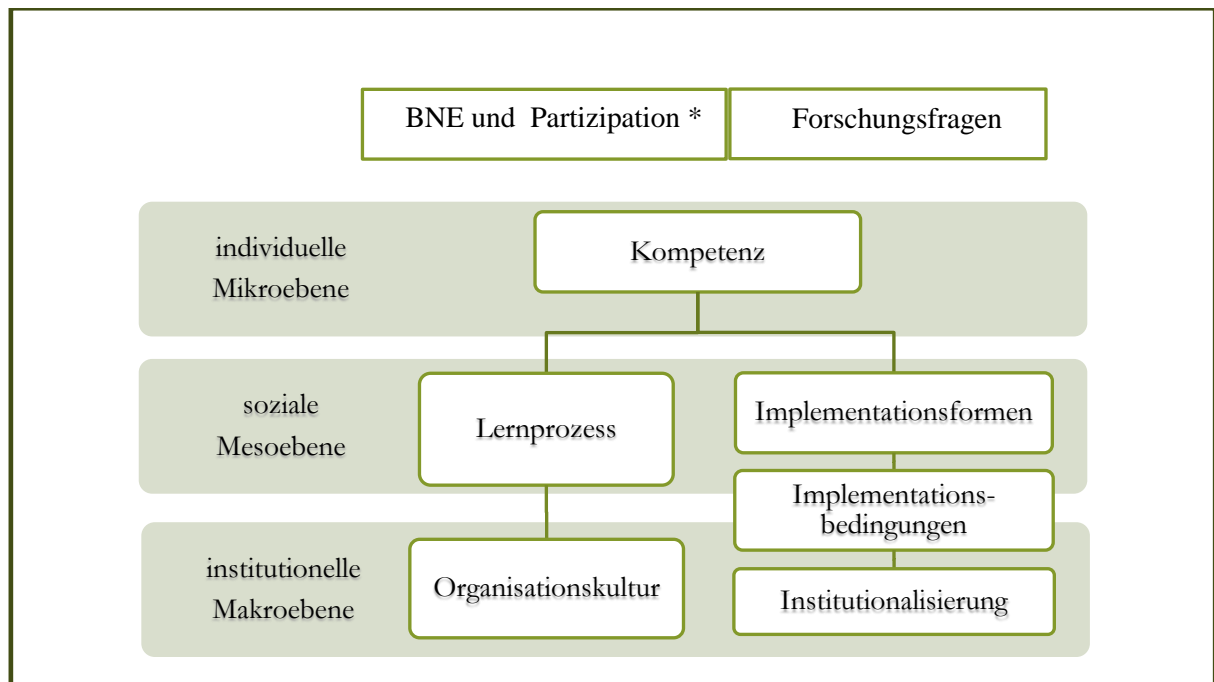


Abbildung 2.1.1 Partizipation und BNE nach Rieckmann und Stoltenberg 2011\* und zentrale Variablen der vorliegenden Arbeit.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Schnittmenge zwischen der Meso- und der Makroebene, das heißt zwischen partizipativen Lern- bzw. Bildungsprozessen<sup>20</sup> und Organisationskulturen, denn:

*“The success of participatory approaches is interdependent with structural institutional conditions and the persons engaged, highlighting the importance of specific skills and participatory competencies.” (Disterheft et al. 2014, S. 1)*

Im späteren Verlauf wird näher auf diese strukturellen institutionellen Bedingungen von Partizipationskompetenz eingegangen. Zunächst soll dargestellt werden, wie diese operationalisiert werden kann. Wiek et al. (2016) haben ein Modell zu Operationalisierung von HBNE-Kompetenzen entworfen, in dem Partizipation im Rahmen von interpersonaler Kompetenz neben antizipativer, systemischer, strategischer, ethischer<sup>21</sup> und integrativer

<sup>20</sup> In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe synonym verwendet.

<sup>21</sup> Übersetzung der Autorin, im Original: „value driven“.

Kompetenz auftritt. Diese Kompetenzen werden jeweils mit Definition, ausgewählten Konzepten und Ansätzen konkretisiert. Auf interpersonal-konzeptioneller Ebene etwa, sollten Studierende in der Lage sein, z.B. Solidaritätskonzepte zu erklären und anzuwenden (Einfluss von Kultur und Perspektive auf Kooperation und Partizipation, vgl. ebd. S. 250).<sup>22</sup> Außerdem nehmen die Autoren Spezifikationen der Kompetenzen in drei Abstufungen vor (Anfänger bis Fortgeschrittene) – im Kontext interpersonaler Kompetenz etwa lautet eine solche Spezifikation im Mittleren Kompetenzniveau: “Participation in or lead teamwork with stakeholder engagement in simple project.” (ebd., S. 251).<sup>23</sup>

Weiteren Forschungsbedarf sehen Wiek et al. im Bereich der Operationalisierung von BNE-Kompetenzen für konkrete Verwendung im curricularen Raum: „There are plenty of books on different competence concepts, but little on how to operationalize them for use in curricula and courses.” Die Autoren verstehen ihr Modell der Operationalisierung als ersten Schritt auf dem Weg in diese Richtung. Die vorliegende Arbeit macht dahingehend einen weiteren Schritt, ändert jedoch die Perspektive: Hier stehen nicht Operationalisierung oder Messung von Kompetenzen im Vordergrund, sondern die Untersuchung der (förderlichen) Rahmenbedingungen, unter denen Kompetenzförderung stattfindet: Es werden Implementationsformen und Erfolgsbedingungen von Bildungsprozessen, welche den Erwerb von Partizipationskompetenz ermöglichen und fördern, sowie Potentiale ihrer institutionellen – also auch curricularen – Verankerung, untersucht.

Die Bedeutung von Hochschulen für eine gesellschaftliche Transformation in Richtung nachhaltiger Entwicklung ergibt sich neben ihrem Forschungsauftrag insbesondere aus ihrer Bildungsarbeit mit zukünftigen Fachkräften, Entscheidungsträger\_innen, Multiplikator\_innen und Lehrenden. Darüber hinaus sind Hochschulen selbst durch Praktiken in Management, Betrieb und Außenbeziehungen gesellschaftliche Akteure. Entsprechend ist Partizipation für HBNE in mehrfacher Hinsicht relevant. Auf individueller Ebene ergibt sich ihre Relevanz für den Kompetenzerwerb im Kontext einer gesellschaftlich zentralen Bildungseinrichtung. Anknüpfend an Rieckmann und Stoltenberg (2011), ist die individuelle Kompetenz zu gesellschaftlich-diskursiver Beteiligung an Aushandlungsprozessen sowie zu

---

<sup>22</sup> Im Original: “[...] students are able to explain and apply concepts of solidarity [...] (impacts of culture and perspective on collaboration and participation).“

<sup>23</sup> Spezifikationen zum fortgeschrittenen Level umfassen folgende Aspekte: performance intermediate, novel approaches, goals, evaluation, reflection, multi-team, problem solving, negotiation, conflict resolution, communication to various audiences (ebd.).



individuell-handelnder Partizipation an der Gestaltung des eigenen Lebensumfeldes eine Bedingung nachhaltiger Entwicklung. Diese „zweifache“ Partizipationskompetenz kann in hochschulischen Lernprozessen maßgeblich gefördert werden. Damit stellt sich die Frage, wie sich auf Partizipationskompetenzerwerb gerichtete hochschulische Lernprozesse gestalten. Wie gezeigt, beschäftigt sich die HBNE-Forschung seit einiger Zeit verstärkt mit geeigneten Lern- und Lehransätzen, fragt also danach, wie wir für nachhaltige Entwicklung lehren und lernen können (vgl. 2.1.1). Für die in der vorliegenden Arbeit untersuchte Mesoebene der Lernprozesse werden Formen formaler und non-formaler Bildung, methodische Lehr-Lernansätze und inner- sowie außerhochschulische Lernsettings in den Blick genommen, um zu identifizieren, welche Lernprozesse Möglichkeiten direkter Partizipation eröffnen und entsprechend die Entwicklung von Partizipationskompetenz ermöglichen.

Wenn die Qualität dieser Lernprozesse durch den organisationalen Rahmen von Hochschulen bedingt wird, ist Partizipation auch auf dieser Makroebene der HBNE relevant. Nach innen eröffnen Hochschulen Partizipationsräume, nach außen beteiligen sie sich als gesellschaftliche Akteure an der Gestaltung nachhaltiger Entwicklung. Wie im Folgenden gezeigt wird, formulieren zentrale internationale, politische Beschlüsse der jüngeren Zeit explizit die Relevanz von Hochschulbildung zur Erreichung nachhaltiger Entwicklung und ihre Verantwortung zu Verfolgung gesamtinstitutioneller Ansätze (vgl. 2.2.1.1).

Neben partizipativen Praktiken in Lehre und Forschung (vgl. hierzu auch Adomßent und Michelsen 2011) können diese auch in Management, Außenbeziehungen und Betrieb die interne und externe Partizipationskultur von Hochschulen in Richtung nachhaltiger Entwicklung bestimmen. Nachhaltiger Hochschulbetrieb etwa kann Gegenstand formaler oder non-formaler inner-organisationalen Lernprozesse sein und unter Einbeziehung verschiedener Hochschulangehöriger stattfinden. Auf Ebene des Hochschul-Managements kann beispielsweise gefragt werden, ob die Leitungsebene nach innen Partizipationsmöglichkeiten eröffnet und fördert, nach außen die Beteiligung an gesellschaftlichen Transformationsprozessen sucht und entsprechend intensiv hochschulische Außenbeziehungen pflegt. Partizipation ist also relevant für die Verwirklichung gesamtinstitutioneller Ansätze in der Implementation und Institutionalisierung partizipativer HBNE.

Des Weiteren erscheint relevant, welche Form von Partizipation in Bildungskontexten zu Partizipation im gesellschaftlichen Leben führt? Welche Rolle spielt es, ob es sich bei Partizipation in Kontexten von Bildungsinstitutionen um „Übungssituationen“ oder „Ernstsituationen“ handelt? Auch wenn auf diese Frage an dieser Stelle nicht ausführlich

eingegangen werden kann, scheint eine „graduelle“ Beantwortung hilfreich. Dass das Vorhandensein von Partizipationsmöglichkeiten jeder Art eine begünstigende Bedingung zum Erwerb dieser Kompetenz ist, legt die Vermutung nahe, dass der Kompetenzerwerb ausgeprägter ist, wenn es sich um ernsthafte Partizipationsmöglichkeiten in Realsituationen handelt. Die vorliegende Arbeit untersucht die Umsetzung von Formen und Bedingungen solcher Partizipationsmöglichkeiten.<sup>24</sup>

## 2.2 Partizipative Hochschulbildung in Mexiko und Deutschland

In diesem Kapitel erfolgt eine länderspezifische Betrachtung des Konzeptes von BNE, der Hochschulsysteme und der Rolle der Partizipation im Kontext der HBNE: Nach einer kurzen umwelthistorischen Einordnung des Nachhaltigkeitsbegriffs und der Entwicklung des HBNE-Konzeptes auf internationaler politischer Ebene, folgt eine kritische Ausführung der begrifflichen Implikationen des Konzepts „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in Lateinamerika. Um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konzepte herauszuarbeiten, werden die Begriffe *Nachhaltigkeit*, *Entwicklung* und *Educación Ambiental* (wörtlich *Umweltbildung*) im Kontext der BNE erörtert. Der Ländervergleich wird begründet durch die hohe Relevanz von Partizipationskompetenz in der lateinamerikanischen Perspektive und in mexikanischen HBNE-Zielsetzungen. Ausgewählte deutsche und mexikanische Hochschulen werden anschließend in ihren zentralen Besonderheiten charakterisiert. Hierfür sind folgende Fragen forschungsleitend: Welche rechtlichen, organisatorischen, finanziellen und sozio-kulturellen Kontexte sind bei der Bearbeitung des Untersuchungsgegenstandes zu berücksichtigen? Welche länderspezifischen Besonderheiten bestehen in der Umsetzung von Nachhaltigkeit an Hochschulen? So schließt das Kapitel mit einem Ausblick auf konkrete Umsetzungsbeispiele an Hochschulen.

### 2.2.1 BNE und EAS

Um zentrale Begrifflichkeiten in ihre länderspezifischen Kontexte zu setzen, wird zunächst ein umwelthistorischer Abriss über den Ursprung des Nachhaltigkeitsbegriffs in den Bereichen Umwelt und Entwicklung gegeben. Es folgt eine Einordnung des Begriffs in politische, wissenschaftliche und partizipative Entwicklungen auf internationaler Ebene ab Mitte des 20. Jahrhunderts. Anschließend werden begriffliche Implikationen und

---

<sup>24</sup> Im Rahmen der Kompetenzdiskussion vgl. auch Mulder (2014) zu strategischen Nachhaltigkeitskompetenzen, außerdem Mulder (2010) sowie Mochizuki und Fadeeva (2010) zu BNE-Kompetenzen Lehrender.

Verständnisweisen des Ausdrucks „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in Lateinamerika ausgeführt. Hierbei sind für unsere Betrachtung drei Begriffe zentral, die im Folgenden näher betrachtet werden:

- *sustentable* und *sostenible* – zwei spanische Begriffe für „nachhaltig“,
- *desarrollo* – ein kritisches Begriffsverständnis von „Entwicklung“, sowie
- *Educación Ambiental* – „Umweltbildung“ und ihre Rolle im BNE-Konzept.

#### 2.2.1.1 Nachhaltigkeit – Umwelt und Entwicklung

Seit wann kann man auf internationaler Ebene von einer Beschäftigung mit dem Thema Nachhaltigkeit sprechen? Die Themen Umwelt und Entwicklung gewannen in den 1960er und 1970er Jahren auf internationalem Niveau an Bedeutung. Die Entwicklungen des vorausgehenden Jahrzehntes bezeichnet der Umwelthistoriker Christian Pfister als *1950er Syndrom*, das den Übergang in eine nicht-nachhaltige Konsumgesellschaft bestimmt (Pfister 1995). Daraus folgende Umweltprobleme wurden zum Gegenstand lokaler zivilgesellschaftlicher Aktionen. Im Umfeld internationaler Umwelt- und Entwicklungskonferenzen entstand ein Bewusstsein für deren globale Dimension, die als „Katalysatoren der integrierten Problemsicht“ wirkten (Engels 2006, S. 280) und ihren Höhepunkt in der UNO-Umweltkonferenz in Stockholm 1972 fanden. Ein internationales Expertennetzwerk entwickelte sich und transportierte ein globalisiertes Umweltbewusstsein in die Heimatländer. Die Zukunftsforschung gewann an Bedeutung und eine Reihe von Veröffentlichungen machte die interessierte Öffentlichkeit auf bedenkliche ökologische und demographische Entwicklungen und die „Grenzen des Wachstums“ aufmerksam (Club of Rome 1972).

In der Forschung besteht Einigkeit, dass der Prozess der Mobilisierung der Bürger\_innen im Interesse der Umwelt zu Beginn der 1970er Jahre ein neuartiges Phänomen darstellte.<sup>25</sup> In dieser Zeit entwickelte sich das „Gravitationszentrum der Umwelt als gesellschaftliches, wissenschaftliches und politisches Thema“ (Brüggemeier und Engels 2004, S. 12). Der Blick wurde erneut in die Zukunft gerichtet und damit auf die Frage intergenerationaler Gerechtigkeit. Auch weniger stark industrialisierte Staaten der Welt begannen sich Gehör

---

<sup>25</sup> Für das Phänomen hat Patrick Kupper (in Analogie zum Begriff des 1950er Syndroms) den Begriff der 1970er Diagnose geprägt (Kupper 2003). Zur Diskussion steht, inwiefern das gesellschaftliche Handlungsfeld „Umwelt“ seinen Anstoß in einem „Top-Down“ Prozess erhielt, oder ob die Umweltbewegung ihre Wirkung „Bottom-Up“ entfaltete (Hünemörder 2004, Uekötter 2004). Die internationalen Entwicklungen fanden in Ländern wie Deutschland und Mexiko Niederschlag in der Gründung der Umweltpolitik. In Mexiko zu Beginn angesiedelt im Gesundheitsministerium, in Deutschland im Innenministerium (Müller 1989), entwickelte sich der neue Politikbereich mit der Zeit in fest institutionell verankerte, eigenständige ministerielle Strukturen.

zu verschaffen: Sie waren weniger Nutznießer und weniger verantwortlich für die Folgen des *1950er Syndroms* als die Industrienationen, aber stärker betroffen von nicht-nachhaltiger Ressourcennutzung. Nun forderten diese Staaten intragenerationale Gerechtigkeit ein. Insofern kann man ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von einem internationalen Dialog sprechen, der nachhaltigkeitsrelevante Fragestellungen in die öffentliche Diskussion brachte. Dieser Dialog war wegweisend für weitere Entwicklungen, wie die Nachhaltigkeitsdefinition der Brundtland-Kommission 1987 und die Welt-Entwicklungskonferenz in Rio de Janeiro 1992 samt der Agenda 21. Bildungsprogrammatisch führten sie zur BNE-Dekade<sup>26</sup> und dem Weltaktionsprogramm<sup>27</sup> und gesamtpolitisch zu den *Sustainable Development Goals*.<sup>28</sup>

Im Hochschulsektor spielten sich diese Entwicklungen etwa seit den 1970er Jahren wider, nahmen aber erst mit der Jahrhundertwende an Fahrt auf (vgl. Michelsen 2016, Wals et al. 2016). Michelsen zeichnet den politischen Weg der Entwicklung des Konzeptes der HBNE auf internationaler Ebene seit den 1970er Jahren nach und differenziert politikfeldanalytisch nach Inhalten und Zielen (policy), den durch Akteurshandeln bestimmten politischen Prozessen (politics) und ihren institutionellen, organisationalen, rechtlichen Rahmenbedingungen (polity). Er beschreibt drei Phasen der Entwicklung und Implementation der BNE: Nach einer ersten Orientierung- und Experimentalphase (1970 – 1990) und einer Transitions- und Entwicklungsphase (1990 – 2000)<sup>29</sup> verstärkte sich die Nachhaltigkeitsorientierung im Sektor der Höheren Bildung in der sogenannten „Expansionsphase“ seit dem Jahr 2000.

Auf internationaler Ebene ausschlaggebend war der Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung 2002 mit der Johannesburg Deklaration für Nachhaltige Entwicklung und dem Johannesburg Aktionsplan, der die Integration einer BNE in alle Bildungssektoren formuliert und den Beginn der UN Dekade BNE (2005-2014) beschließt.<sup>30</sup> Für den Hochschulsektor auf Policy-Ebene relevante, internationale Beschlüsse der jüngeren Zeit, im Rahmen derer die Relevanz bzw. die Verantwortung von Hochschulen zu nachhaltigkeitsorientierter Hochschulbildung

---

<sup>26</sup> Online unter: <http://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/un-decade-of-esd>

<sup>27</sup> Online unter: <http://en.unesco.org/gap/>

<sup>28</sup> Online unter: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

<sup>29</sup> Zwar spielte der Sektor der formalen Bildung, insbesondere der schulischen Bildung, bereits seit der Welt-Entwicklungskonferenz in Rio de Janeiro 1992 und der Agenda 21 eine wichtige Rolle, war aber inhaltlich noch stärker auf Umweltbildung und die ökologische Dimension nachhaltiger Entwicklung ausgerichtet (vgl. ebd., S. 52).

<sup>30</sup> Für den Hochschulsektor in der Frühphase zentrale Beschlüsse, im Rahmen derer ein expliziter Nachhaltigkeitsbezug hergestellt wurde, waren die Lüneburg Deklaration von 2001 und die Ubuntu Deklaration von 2002 und auf europäischer Ebene die Copernicus Charta von 1994 und „Bergen Communiqué“ von 2005 (vgl. ebd., S. 41-45).

formuliert wurde, waren die Bonn Deklaration im Rahmen der UNESCO-Dekade BNE im Jahr 2009 und die Aichi-Nagoya-Deklaration im Rahmen der UNESCO-Weltkonferenz 2014, im Rahmen derer das Weltaktionsprogramm BNE beschlossen wurde (Michelsen 2016).<sup>31</sup> Beide Deklarationen formulieren auch gesamtinstitutionelle Ansätze, die sogenannten „whole-institution approaches“ (im Hochschulsektor „Whole-of-University Approach“ (Mcmillin und Dyball 2009), die für den Kontext der vorliegenden Untersuchung zur Betrachtung institutioneller Rahmenbedingungen partizipativer HBNE von Bedeutung sind.

#### 2.2.1.2 Begriffskritik – Nachhaltigkeit, Entwicklung, Educación Ambiental

Grade im internationalen Kontext müssen Verständnisweisen von konzeptionellen Begrifflichkeiten geprüft werden, wenn eine differenzierte Betrachtung gelingen soll. Im latein-amerikanischen Raum besteht eine bisweilen kritische Haltung gegenüber der von den Vereinten Nationen verwendeten Terminologie der „nachhaltigen Entwicklung“. Für den Begriff „nachhaltig“ existieren im spanischsprachigen Raum zwei Übersetzungen: Der weitverbreitete Begriff *sostenible* wird von einigen kritisiert, da die stärkere Konnotation mit Begriffen wie „erhaltend, bewahrend“ diesem Verständnis zufolge auch den Schluss zulassen, dass ökologisch und sozioökonomisch dysfunktionale Systeme „erhalten“ werden können. Entsprechend haben sich einige Länder – unter ihnen Mexiko – für die Verwendung des Begriffes *sustentable* entschieden, um ihrem Verständnis eines zukunftsfähigen, umweltverträglichen und sozial gerechten Nachhaltigkeitsbegriffs Ausdruck zu verleihen. Des Weiteren drehen sich die Auseinandersetzungen um das Konzept der „Entwicklung“, welches in den sogenannten „Entwicklungsländern“ bisweilen als ein Prozess interpretiert wird, der auf ein kapitalistisches, neoliberales und wachstumsorientiertes Wirtschaftssystem hinauslaufen soll. Also um eine Nachahmung des Weges, den die hochindustrialisierten Länder des globalen Nordens beschritten haben (Gutierrez und González 2012).

Der Begriff *Educación Ambiental* lässt sich mit dem deutschen Wort *Umweltbildung* übersetzen, beinhaltet allerdings ein breiteres Konzept als im deutschen Verständnis. Für die vorliegende Forschungsarbeit ist es von besonderem Interesse, den spanischsprachigen bzw. lateinamerikanischen *Umwelt*-Begriff näher zu betrachten. Die zum Teil synonyme Verwendung von *Educación para el desarrollo sustentable* (*Bildung für nachhaltige*

---

<sup>31</sup> Anschließend an die Rio+20 Deklaration der Vereinten Nationen im Jahr 2012 ist auch das *Rio +20 Treaty on Higher Education* von 2012 zu erwähnen, in der die Verantwortung von Hochschulen zu nachhaltigkeitsorientierter Hochschulbildung und transformative Forschung formuliert wurde (ebd.).

*Entwicklung*) und der *Educación Ambiental* verdeutlicht, wie präsent die Tradition der Umweltbildung in vielen spanischsprachigen Ländern und Bildungstraditionen ist. Hier lohnt sich ein näherer Blick auf die Inhalte des Umweltbildungskonzepts: In der lateinamerikanischen Tradition hat die Umweltbildung schon früh einen systemischen Ansatz verfolgt, der neben ökologischen auch immer schon ökonomische, soziale, historische, kulturelle und politische Aspekte beinhaltet hat. Dementsprechend befürwortet sie Konzepte einer kritischen Bürgerschaft und sozialer Organisation. So wurde der Begriff der BNE in diesen Ländern eher kritisch und unter Druck der internationalen Entwicklungen aufgenommen (Hernandez und Tilbury 2006, zu einer kritische Reflexion des Konzeptes der Nachhaltigen Entwicklung im lateinamerikanischen Kontext vgl. auch González-Gaudiano et al. 2016).

Diesen Entwicklungen ist es zu verdanken, dass im lateinamerikanischen Raum neben dem Konzept der BNE (*Educación para el desarrollo sustentable*) auch die „Umweltbildung“ (*Educación Ambiental*) oder die „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ (*Educación ambiental para la sustentabilidad*) sehr geläufig sind. Mexikos nationale BNE-Strategie im Rahmen der UN-Dekade brachte diese inhaltlichen Differenzierungen und begrifflichen Differenzen in ihrem Titel zum Ausdruck und nannte sich – gewissermaßen als Kompromiss zwischen der lateinamerikanischen Tradition und dem von der UNESCO geförderten Konzept – „Strategie der Umweltbildung für Nachhaltigkeit“ (*Estrategia de Educación Ambiental para la Sustentabilidad*, SEMARNAT 2006).

### 2.2.2 Partizipation in Mexiko und Deutschland

In Lateinamerika und Europa liegen unterschiedliche Einschätzungen der Bedeutung von Partizipation vor. Dies zeigt eine vergleichende Delphi-Studie zu BNE-Schlüsselkompetenzen, zu der unter anderem Wissenschaftler in Deutschland und Mexiko als Länder mit besonderer BNE-Expertise für die Befragung ausgewählt wurden (Rieckmann 2010). Partizipationskompetenz wird länderübergreifend als die Fähigkeit verstanden „Partizipations- und Gestaltungsräume [zu] erkennen und sich an der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung beteiligen [zu können] (...)“ (Rieckmann 2011, S. 55). Während Partizipationskompetenz insgesamt auf Platz 7 von 19 „gewählt“ wurde, ist ein besonderes Ergebnis der Studie, dass die Bedeutung von Partizipation (und Kooperation) in Lateinamerika höher eingestuft wird (Platz 3) als in Europa (Platz 10). Vermutungen zur Begründung dieser Differenz beziehen sich auf politische und historisch-kulturelle

Gründe.<sup>32</sup> Wenn dieser Befund auch für den Kontext der Hochschulbildung gilt – wenn also an (nachhaltigkeitsorientierten) mexikanischen Hochschulen der *Partizipationskompetenz* eine größere Bedeutung beigemessen wird als an deutschen – stellt sich die Frage, wie sich diese unterschiedliche Bewertung auf Bildungsprozesse und Organisationskulturen auswirkt. Ob sie also zum Beispiel an (engagierten) Hochschulen stärker gefördert wird. Einen Hinweis auf die Bestrebung, Partizipation an mexikanischen Hochschulen stärker zu fördern, gibt ein Indikatorenset des mexikanischen Hochschulkonsortiums für nachhaltige Entwicklung *Complexus*, das dem Kriterium „Partizipation“ eine prominente Rolle zuweist (Complexus 2013).

Auf [Meso-]Ebene der Bildungsprozesse sollen

- Curricula entwickelt werden, die handlungs- und lösungsorientierte Ansätze fördern, um partizipatives Lernen in signifikanten (alltagsnahen) Kontexten zu ermöglichen.<sup>33</sup> Ein Indikator im Bereich Bildung ist beispielsweise die Partizipation von Studierenden und Lehrenden an non-formalen Bildungsprojekten für nachhaltige Entwicklung. (Hier ist zu prüfen, ob / wie konkret Kriterien für die formale Bildung formuliert werden, z.B. Lehr-/Lernmethoden).

Auf institutioneller [Makro-]Ebene ist (nach Complexus 2013)

- die Partizipation der Hochschule an öffentlichen und gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen (zu Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen) Indikator im Bereich Transfer (*extensión y difusión*),
- die Partizipation an Hochschulnetzwerken mit staatlichen und zivilgesellschaftlichen Organen ein Indikator im Bereich „Außenbeziehungen“ (*vinculación*).

Diese Arbeit soll einen Beitrag zur Implementationsforschung der Indikatoren im Bereich Partizipation leisten.

### 2.2.3 Hochschulbildung

An dieser Stelle soll kein erschöpfender Bildungssystem-Vergleich angestellt werden, dennoch sei auf einige – insbesondere mexikanische – Besonderheiten, bezüglich der

---

<sup>32</sup> Sie betreffen den Demokratisierungsbedarf, die politische Dimension des Nachhaltigkeitsdiskurses und den hohen Stellenwert der Gemeinschaft in der indigenen Tradition in Lateinamerika (Rieckmann 2011).

<sup>33</sup> „Operar a partir de un diseño curricular ligado a la solución de problemas conlleva el asumir que el más alto porcentaje de lo que las personas aprenden es producto de la participación activa en un contexto significativo y que no proviene de la instrucción. Por lo tanto, diseñar programas educativos en esta línea equivale, en buena medida, a considerar que quienes se educan no sólo analicen o estudien los problemas concretos, sino que actúen directamente en y sobre ellos para resolverlos en su vida cotidiana.”

rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen der Hochschulen (Autonomie, private / öffentliche Finanzierung), des Studien-Abschluss-Systems, des Hochschulsektors und einiger weiterer sozio-kultureller Rahmenbedingungen, hingewiesen. Daran anschließend wird auf den konzeptionellen Zusammenhang von Partizipation und BNE und dessen Bedeutung im Hochschulsektor von Mexiko und Deutschland eingegangen.

#### 2.2.3.1 Rahmenbedingungen

*Staatliche, private und kirchliche Bildungsinstitutionen:* Mexiko zeichnet sich im Hochschulsektor durch seine „Vielfalt an Institutionen“ der höheren Bildung aus (Roldán Vera 2015, S. 213). Die Rahmenbedingungen für Hochschulbildung legt in Mexiko und Deutschland der Staat fest, wobei „Respekt vor der Autonomie der Universitäten, der akademischen Freiheit und Forschung“ besteht (Cruz Ruiz und Hahm 2013, S. 267f.). Seit 1857 enthält die mexikanische Verfassung Gesetzgebungen zum Bildungswesen (Schulpflicht für Primarbildung, ebd. S. 264). In Artikel 3 garantiert sie jedem das Recht auf kostenlose Bildung. Die Ausgestaltung hierfür überträgt sie auf Bundesländer, Städte und Gemeinden, wobei der Bund (*El Congreso de la Unión*) die zentrale Gesetzgebung vornimmt (ebd. S. 267f.). Des Weiteren können Privatpersonen und -einrichtungen verschiedene Bildungsformate anbieten, wobei der Staat „über die offizielle Anerkennung privater Bildungsangebote, deren Gültigkeit und den möglichen Entzug“ entscheidet (Cruz Ruiz und Hahm 2013, S. 268).

*„Der Staat fördert und pflegt alle Arten und Formen der Bildung, einschließlich der [...] der Hochschulbildung. Er hat die wissenschaftliche und technologische Forschung zu unterstützen und die Verbreitung der Kultur zu fördern.“ (Ebd., S. 267f.)*

Vergleicht man das deutsche und das mexikanische Hochschulsystem, fällt der Blick unmittelbar auf die relativ ähnlichen Studierendenzahlen und die im Verhältnis dazu unterschiedliche Anzahl der Bildungsinstitutionen: Während die mexikanische Bildungslandschaft 3852 Hochschulen umfasst, stehen dem gegenüber 401 Hochschulen in Deutschland.<sup>34</sup> Zwei Drittel der rund 2,8 Mio. Studierenden in Mexiko sind an staatlichen Hochschulen immatrikuliert.<sup>35</sup> Die mexikanischen Hochschulen verteilen sich auf 1685

---

<sup>34</sup> Die Einwohnerzahl Deutschlands von 82,57 Mio. macht etwa zwei Drittel der Einwohnerzahl Mexikos mit 122 Mio. aus (Stand 2016). Online unter:

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1722/umfrage/bevoelkerungsreichste-laender-der-welt/>

<sup>35</sup> Studierendenzahlen Stand 2013 nach Cruz Ruiz und Hahm 2013, S. 268. Vgl. auch ebd.: „Im Jahr 2008 gab es etwas mehr als 2,7 Mio. Studierende in der Hochschulbildung, 1,8 Mio. an öffentlichen und 895 000



öffentliche und 2167 private Institutionen, sowie 27 Bundesforschungszentren (*Centros Públicos de Investigación*). Entsprechend sind private Bildungseinrichtungen durchschnittlich kleiner als staatliche.<sup>36</sup> In Deutschland zählt die Studierendenschaft ebenfalls etwa 2,8 Mio. Personen<sup>37</sup>; im Vergleichszeitraum 2013 waren es ca. 2,5 Mio. an insgesamt 401 staatlich anerkannten Hochschulen (WISTA 2016, S. 12).<sup>38</sup> Davon handelt es sich bei gut zwei Dritteln um staatliche Hochschulen und bei einem Drittel um Hochschulen in privater Trägerschaft. An diesen waren allerdings nur etwa 7,5% der Studierenden eingeschrieben (185.000). Die private Finanzierung der Hochschulbildung macht etwa 10% aus (Auftragsforschung, Wissenschaftsförderung durch private Spender, Sponsoring von Hochschulaktivitäten, Einnahmen aus Studienbeiträgen).<sup>39</sup>

Während der Hochschulsektor in Deutschland in erster Linie öffentlich finanziert wird, stellt das staatliche Bildungssystem in Mexiko ein breites Angebot im Hochschulsektor bereit. Allerdings steht daneben ein großer privatwirtschaftlicher Bildungsbetrieb (ebd. S. 275f.). Hinzu kommt der Einfluss kirchlicher Hochschulen, sodass in der vorliegenden Arbeit Hochschulen mit diversen Charakteristika untersucht werden. Das staatliche Hochschulsystem ist für den Kontext dieser Arbeit besonders interessant, da es die Bildungsbedingungen breiter Bevölkerungsschichten – nicht nur ökonomischer oder religiöser Eliten – abbildet (insbesondere wenn man berücksichtigt, dass die Studiengebühren an Privathochschulen bei einem 400-fachen der Gebühren staatlicher Bildung liegen (Cruz Ruiz und Hahm 2014, S. 276).<sup>40</sup> Für ein differenziertes Bild sollen auch Beispiele privater Hochschulen betrachtet werden, da diese in einigen Fällen auf eine lange Tradition der Beschäftigung mit Nachhaltigkeit zurückblicken und bemerkenswerte

---

an privaten Universitäten“ (vgl. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES: <http://www.anui.es.mx>). (Cruz Ruiz und Hahm, S. 274).

<sup>36</sup> Online unter: <http://www.kooperation-international.de/laender/amerika/mexiko/bildungs-forschungs-und-innovationslandschaft/bildungslandschaft/#c22286>

<sup>37</sup> Online unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/>

<sup>38</sup> Davon waren 238 öffentliche und 163 private Hochschulen. Bei letzteren befanden sich 38 in kirchlicher und 125 in privater Trägerschaft. Private Hochschulen in Deutschland (WISTA 2016, S. 81). Die Grundfinanzierung der Hochschulen erfolgt in Deutschland in erster Linie über die Bundesländer (ca. 80 Prozent), während der Bund vor allem Forschungsprojekte, Sonderprogramme, wie die Exzellenzinitiative, und Forschungsbauten stellt (ca. 10 Prozent).

Online unter: <https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/hochschulfinanzierung/>

<sup>39</sup> Online unter: <https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/hochschulfinanzierung/>

<sup>40</sup> Der Unterschied zwischen staatlicher und privater Bildung wird deutlich, wenn man die Beträge für Studiengebühren vergleicht. Während die UNAM im Jahr 2011 pro Semester 12,20 € (200 Pesos) in Rechnung stellt (vgl. [www.unam.mx](http://www.unam.mx)), waren es beim Instituto Tecnológico de Monterrey (TEC-Monterrey) 4.873 € (77.975 mexikanisches Pesos) (vgl. <http://www.egap.itesm.edu>). (vgl. Cruz Ruiz und Hahm 2014, S. 276).

Beispiele guter Praxis entwickelt haben (Lozano-García et al. 2009). Dies gilt insbesondere für jesuitische Hochschulen, die in der Interpretation ihrer sozio-ökologischen und gesellschaftlichen Verantwortung lokale Partnerschaften zu Handlungsfeldern nachhaltiger Entwicklung aufgebaut haben (Hurtado de Mendoza Torres 2014).

Des Weiteren sind sozio-ökonomische Diskrepanzen zwischen einzelnen Bundesstaaten zu berücksichtigen, die insbesondere in der Hochschulbildung in Mexiko ins Gewicht fallen:

*„Reichere Bundesstaaten schneiden damit bei innerstaatlichen Bildungsvergleichen besser ab als Bundesstaaten, die einen hohen indigenen Bevölkerungsanteil und ein niedriges BIP pro Kopf aufweisen (UNDP 2003, S.63).“ (Cruz Ruiz und Hahm 2013, S. 268)*

*Studien-Abschluss-System:* Der Untersuchungsraum dieser Arbeit wird durch den Bildungsektor der tertiären, bzw. höheren Bildung begrenzt.<sup>41</sup> Die Hochschulbildung sieht verschiedene Studienwege vor: Neben den regulären Universitäten gibt es Technische Universitäten, welche mit deutschen Fachhochschulen, bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften vergleichbar sind, ein praxisorientiertes Studium anbieten und den Abschluss des Höheren Technikers (*Técnico Superior*) verleihen, in nachhaltigkeitsrelevanten Studiengängen etwa zum Umwelttechniker (Cruz Ruiz und Hahm 2013, S. 270). Die folgende Abbildung (Abb. 2.2.1) veranschaulicht das Bildungssystem in Mexiko im Jahr 2011.

---

<sup>41</sup> Dem Hochschulektor gehen die Sekundarstufe, die im mexikanischen Bildungssystem mit dem 9. Schuljahr endet, und die dreijährige höhere Mittelstufe (*Educación Media Superior*) in der sogenannten preparatoria voraus, die auf den Hochschulzugang vorbereitet. Entsprechend beginnt die Hochschulbildung (*Educación Superior*) nach dem 12. Schuljahr für die meisten Studierenden mit etwa dem 18. Lebensjahr (Oelsner und Richter 2015, S. 212).

Grundbildung	Typen	Schuljahre	Alter
	Vorschule	3 (*)	3-5
	Grundschule	6 (**)	6-11
	Sekundärbildung /Ausbildung	3 (**)	12-14
Mittlere Höhere Bildung	Hochschulreife/ Allgemeines Abitur	3	15-17
	Technische Berufsausbildung	3	15-17
Hochschulbildung	Technische Universitäten	2-3	18-20
	Lehrerausbildung	8 Semester	18-21
	Aufbaustudium/ Technologischen Instituten	8/9 Semester	18-22
	Spezialisierung	1	23-24
	Master	2	23-25
	Promotionsstudium	3	26-28
Spezielle Bildungsangebote	Anfangsausbildung/ Hort, Spezialschulen, Erwachsenenbildung, Berufsausbildung, Außerschulische Indigene Ausbildung, Mexikaner im Ausland.		

Abbildung 2.2.1 Das mexikanische Bildungssystem im Jahr 2011, Quelle: Cruz Ruiz und Hahm 2013, S. 269.

Vergleicht man mexikanische und deutsche Universitätsabschlüsse, fällt auf, dass der grundständige Universitätsabschluss (*Licenciatura*, welcher auch die Lehramtsausbildung umfasst) oft mit einem Bachelorstudiengang verglichen wird (Cruz Ruiz und Hahm 2013, S. 269f.). Die Dauer des grundständigen Studiums an mexikanischen Universitäten beträgt durchschnittlich zwischen 4 und 6 Jahren (Abschlüsse: *Licenciatura* und *Titulo Profesional*). Es schließen sich postgraduale Studienangebote wie Master und Spezialisierungsstudien an, z.B. Facharztausbildung (*Maestria* 1-2 Jahre oder *Especialización* 0,5-4 Jahre). In Deutschland wird ein Bachelor-Abschluss nach drei bis vier Jahren erworben, woran ein ein- bis zwei- jähriges Masterstudium anschließen kann. Die Studiendauer vor dem Abschluss oder einer Promotion ist also in der Regel kürzer. Denn der mexikanische Abschluss der *Licenciatura* ist zwar vergleichbar mit dem deutschen Diplom und berechtigt zur Promotion (*Doctorado*), wird aber häufig ergänzt durch eine *Maestria*.<sup>42</sup> Darüber hinaus gibt es auch

<sup>42</sup> Die Einstufung der mexikanischen Abschlüsse, die die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen der Kultusminister Konferenz (im Folgenden: KMK) vornimmt, erscheint auf den ersten Blick nicht ganz eindeutig. Die Kategorie A4 umfasst „Abschlusstypen für Studiengänge mit einer typischen Normdauer von vier Jahren“ (wie etwa bestimmte Bachelor-Studiengänge in Deutschland), die Kategorie A5 solche mit einer Dauer „von mehr als vier Jahren“ (z.B. ein Master-/ Magisterstudium). Die Studienzeiten der Abschlüsse der *Licenciatura* und des *Titulo Profesional* haben zwar in einigen Fällen eine Mindestdauer von 4 Jahren, die typische Normdauer beträgt allerdings „mehr als 4 Jahre“ (nämlich 4-6 Jahre). Die Kategorie A5 wäre somit eine plausible Einstufungsmöglichkeit, allerdings werden diese beiden Studienabschlüsse mit A4 klassifiziert („Normdauer von vier Jahren“). Die Kategorie A5, von der Studiendauer vergleichbar mit einem Master-/

anerkannte Abschlüsse, die *Diplomados*, die mexikanische Hochschulen in der Regel für kürzere Weiterbildungsmaßnahmen verleihen, bei denen es sich aber nicht um einen akademischen Grad handelt. Auf die besondere Rolle der *Diplomados* im Grenzbereich zwischen formaler und non-formaler Bildung wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

*Weitere gesellschaftliche Rahmenbedingungen:* Weitere Rahmenbedingungen zur Einordnung partizipativer HBNE umfassen neben historischen Aspekten, insbesondere totalitäre und post-koloniale Besonderheiten, die Geschichte studentischer Partizipation sowie aktuelle politische Entwicklungen. Anders als Deutschland hat Mexiko seit der Revolution zu Beginn des 20. Jahrhunderts keine größeren Umbrüche im politischen System erlebt. Beiden Ländern gemein ist eine Tradition studentischer Partizipation, die in Mexiko allerdings häufig durch die gewaltsame Unterdrückung sozialer Proteste durch staatliche Instanzen gekennzeichnet ist: Nach dem historischen Massaker von Tlatelolco im Umfeld der Olympischen Spiele 1968, in dem nach Schätzungen 200 bis 300 Studierende und Demonstrierende umgebracht wurden, erlebte das Land einen weiteren Schock mit der Entführung von 43 Studierenden des Lehrerseminars in Ayotzinapa im Bundesstaat Guerrero im Jahr 2014. Bei der Entführung der seither als vermisst geltenden Lehramtsstudierenden waren lokale Polizei und Politik involviert. Wenngleich dieser Umstand zu landesweiten Protestbewegungen von Hochschulen führte (Aguayor 2015), kann der Vertrauensverlust der Bevölkerung in das politische System und dessen Repräsentant\_innen für junge Erwachsene ein partizipationshemmendes Klima bewirkt haben.

Im Folgenden werden einige Beispiele von Hochschulen geschildert, die sich institutionell in Richtung Nachhaltigkeit umstrukturieren. Der Fokus liegt dabei auf mexikanischen Hochschulen, wobei deutsche Hochschulen zum Vergleich herangezogen werden.

#### 2.2.3.2 Nachhaltigkeit an Hochschulen

In Mexiko haben sich das *Zentrum für Bildung und Ausbildung für Nachhaltige Entwicklung* des Umweltministeriums (*Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable – CECADESU*), die *Nationale Gesellschaft der Universitäten und Institutionen der Höheren Bildung* (*Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior – ANUIES*) und das *Institut für Hochschul- und Bildungsforschung* (*Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación – IISUE*) der UNAM gemeinsam mit

---

Magisterstudium, bleibt im Vergleich aus, die Einstufung der Maestria und der Especialización erfolgt auf der nächsten Kategorie der Postgradualen Studienangebote.

zahlreichen Hochschulen als Ziel erklärt, Nachhaltigkeit an Hochschulen zu verankern. Im Rahmen des *Aktionsplanes für nachhaltige Entwicklung an Institutionen der höheren Bildung* in Mexiko wurden die *Planes Ambientales Institucionales* beschlossen und seit 2002 mit einigem Erfolg umgesetzt; 2014 waren es bereits 50 Hochschulen, die solche „Institutionellen Umweltpläne“ an ihren Hochschulen umsetzten (Bravo Mercado und González Castillo 2014). Vergleichbare zentrale Beschlüsse gab es in Deutschland in der Vergangenheit zwar nicht, allerdings zeichnet sich in den letzten Jahren ein ähnlicher Trend ab, neben Initiativen an einzelnen Hochschulen auch auf Bundesebene aktiv zu werden. 2009 haben die Hochschulrektorenkonferenz und die BNE-Kommission der UNESCO eine gemeinsame EntschlieÙung als Beitrag zur UN-Dekade BNE verabschiedet. „Die Hochschulen bekennen sich hierin zum Leitbild der „Nachhaltigkeit“ und der damit verbundenen Integration dieser Grundsätze in Forschung, Lehre und Dienstleistung.“<sup>43</sup> In jüngerer Zeit implementiert der Rat für nachhaltige Entwicklung der Bundesregierung einen Nachhaltigkeitskodex, der auch Hochschul-spezifisch gemeinsam mit 50 Hochschulleitungen, Mitarbeitenden und Studierenden ausgearbeitet wurde und seit 2016 pilotiert wird.<sup>44</sup> Zudem gibt es seit 2016 das Projekt Hoch-N, das auf die nachhaltige Entwicklung von Hochschulen in Deutschland abzielt.<sup>45</sup> So haben sich auch in Deutschland zahlreiche Hochschulen in Forschung, Lehre und Betrieb in Richtung Nachhaltigkeit orientiert. Einen Überblick bieten u.a. Publikationen im Rahmen von Dekade und Weltaktionsprogramm BNE der UNESCO (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2013, Schneidewind und Singer-Brodowski 2013). Länderübergreifend haben sich zudem entsprechende Hochschulnetzwerk-Strukturen etabliert.

Für Mexiko sind hier auf Bundesebene beispielsweise das *Consortio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable* (COMPLEXUS, vgl. 2.2.2)<sup>46</sup> sowie die *Academia Nacional de Educación Ambiental* (ANEA)<sup>47</sup> zu nennen, für Deutschland die Arbeitsgruppe *Hochschulen und Nachhaltigkeit* der UN-Dekade BNE bzw. in deren Anschluss das *Partnernetzwerk Hochschule* im Rahmen des Weltaktionsprogramms BNE oder, mit fachlichem Fokus, das *Deutschsprachige Netzwerk*

---

<sup>43</sup> Online unter: <https://www.hrk.de/en/themes/hochschulsystem/nachhaltigkeit/>, zu Erklärung siehe: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/A4/Hochschulen\\_und\\_Nachhaltigkeit\\_HRK\\_DUK.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/A4/Hochschulen_und_Nachhaltigkeit_HRK_DUK.pdf)

<sup>44</sup> Online unter: <https://www.aktionstag-nachhaltigkeit.de/aktuelles/projekte-des-rates/detailansicht/artikel/der-nachhaltigkeitskodex-geht-jetzt-an-die-hochschulen/>

<sup>45</sup> Online unter: <http://www.hoch-n.org/>

<sup>46</sup> Online unter: <http://www.complexus.org.mx/>

<sup>47</sup> Online unter: <http://www.anea.org.mx/>

LeNa – „BNE in der Lehrer/innenbildung“ (für einen Überblick über HBNE-Netzwerke in Deutschland vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2014).<sup>48</sup>

Welche Besonderheiten sich in der Implementation an den einzelnen Hochschulen ausgeprägt haben, soll hier an ausgewählten Beispielen veranschaulicht werden (mit besonderem Fokus auf mexikanische Hochschulen, für weitere Beispiele an deutschen Hochschulen vgl. das Projekt Hoch-N<sup>49</sup> sowie Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2013, 2014, Schneidewind und Singer-Brodowski 2013).

Die *Planes Ambientales* umfassen mehrere Bereiche, in denen sich Transformation in Richtung Nachhaltigkeit vollziehen soll: Im Bereich der formalen Bildung (Forschung, Lehre, Außenbeziehungen), in allen Wissensfeldern (natur-, sozialwissenschaftlich etc.), auf allen Ausbildungsebenen (bis zu postgradualen Studien und Weiterbildungsangeboten), mit der gesamten „Bildungsgemeinschaft“ (Akteure), in allen Bildungsprozessen (Lehr-/Lernprozesse, Curriculumsentwicklung, Lehrendenbildung etc.), in den „epistemologische-theoretischen, pädagogischen, ethischen, ökonomischen und kulturellen Aspekten, die konstitutiv für Hochschulbildung sind“ (ebd., S. 9).<sup>50</sup> Die *Planes Ambientales* werden entwickelt „[...] basierend auf dem institutionellen Profil und den Prioritäten und Interessen der jeweiligen Institution“ (ebd., S. 4).<sup>51</sup> So ist programmatisch festgehalten, dass die *Planes* als Gesamtkonzepte an die jeweiligen institutionellen Gegebenheiten in ihren Spezifika angepasst werden. Wie sich diese im Einzelnen ausgestalten, soll an folgenden Beispielen aufgezeigt werden, die sich durch einen besonderen Nachhaltigkeitsschwerpunkt, dezidiert gesellschaftlich ausgerichtete Lehr-/Lernmethoden, durch interkulturelle Schwerpunktsetzungen oder religiös motivierte Begründungen für Nachhaltigkeitsengagement auszeichnen.

---

<sup>48</sup> Daneben haben sich Netzwerke mit regionalem Fokus herausgebildet, wie etwa das BNE-Hochschulnetzwerk Baden-Württemberg (vgl. Krah und Lude 2013). Für die BNE-Forschung auf Bundesebene besonders relevant ist die Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE). Online unter: <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/kommission-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung.html>

<sup>49</sup> Online unter: Projekt Hoch-N

<sup>50</sup> Die Entwicklung und Verabschiedung der *Planes Ambientales Institucionales* vollzieht sich in vier Schritten: 1) In einer Auftaktveranstaltung mit Beteiligten aller Partnerhochschulen wird ein Arbeitsplan entwickelt zum Design eines *Plan Ambiental Institucional*. Diese Phase greift auch konzeptuelle Diskussionen um die Begriffe *ambiental* und *desarrollo sustentable* auf. 2) Die Pläne werden an den Heimatorganisationen mit Fernberatung ausgearbeitet. In einer zweiten Veranstaltung werden die Pläne fertig gestellt. 3) Der nächste Schritt gilt der institutionellen Verabschiedung – der Plan wird auf den Weg gebracht. 4) Auf einer Abschlussveranstaltung werden die Pläne der einzelnen Hochschulen vorgestellt (ebd., S. 10f).

<sup>51</sup> “[...] con base en el perfil institucional y prioridades e intereses de cada institución.”

Die *Universidad Autónoma de México* (UAM) in Mexiko Stadt, eine große staatliche Hochschule mit drei Campi in der Metropolregion, legte in der Entwicklung ihres Plan Ambiental dezidierten Wert darauf, diesen „Institutionellen Plan in Richtung Nachhaltigkeit“ zu nennen (*Plan Institucional hacia la Sustentabilidad – PIhaSU*). Diese Hochschule zeichnet sich neben ihrem umfassenden Nachhaltigkeitsleitbild auch durch Forschung zu nachhaltigem Verhalten auf dem Campus aus. Dabei handelt es sich um ein Forschungsprojekt, dass sowohl hier als auch an der Leuphana Universität - als ihrem deutschem Pendant - durchgeführt wurde (Chávez Córtes et al. 2014, Juárez Nájera et al. 2010). Andere Hochschulen setzen besondere Schwerpunkte in einer gesellschaftlich orientierten Lehr-/Lernpraxis (Arias Ortega 2015, Reyes Escutia 2008). Hochschulen der Metropolregion, wie die *Universidad Autónoma de la Ciudad de México* (UACM), und dezentraleren Regionen des Landes, wie die Hochschule für Künste in Chiapas, arbeiten gezielt in Community-Projekten mit ländlichen Gemeinschaften (*comunidades*) vor Ort. Hochschulen mit einem deutlich ausgeprägten Nachhaltigkeitsprofil finden sich in Deutschland etwa in Lüneburg mit der Leuphana Universität<sup>52</sup> und in Eberswalde mit der Hochschule für nachhaltige Entwicklung<sup>53</sup> (vgl. hierzu auch weitere Hochschulen im Projekt Hoch-N: Freie Universität Berlin, Universität Bremen, Technische Universität Dresden, Universität Duisburg-Essen, Universität Hamburg, Ludwig-Maximilians-Universität München, Eberhard Karls Universität Tübingen, Universität Vechta, Hochschule Zittau-Görlitz). Die Leuphana Universität bietet für alle Studierenden ein verpflichtendes Einführungssemester an, in dem sie gemeinsam mit außer-wissenschaftlichen Akteuren nachhaltigkeitsrelevante Fragestellungen bearbeiten und die Ergebnisse zu Abschluss des sogenannten *Leuphana-Semesters* auf einer öffentlichen Veranstaltung präsentieren (Barth et al. 2014, Hesselbarth und Schaltegger 2014, Juárez Nájera et al. 2010). Ähnlich verhält es sich mit dem Erfurter *Studium Fundamentale*, einem Semester mit Praxisprojekten im regionalen Umfeld der Hochschule.<sup>54</sup> Das im Wahlpflichtbereich-Bereich angesiedelte Modul gehört ebenfalls zu den HBNE-Angeboten, die sich durch gesellschaftlich orientierte Methoden auszeichnen. Eine Begleiterscheinung der HBNE dieser Art ist, dass sie fast automatisch einen Beitrag zu nachhaltiger Regionalentwicklung leistet und die Studierenden signifikante Lernerfahrungen in Real-Situationen machen.

---

<sup>52</sup> Online unter: <https://www.leuphana.de/>

<sup>53</sup> Online unter: <http://www.hnee.de/de/Startseite/HNE-Eberswalde-E1016.htm>

<sup>54</sup> Online unter: <https://www.uni-erfurt.de/nachhaltigkeit/studium-fundamentale-sustainability/>

Hochschulen wie die *Universidad Veracruzana* zeichnen sich durch Nachhaltigkeitsorientierung in mehrfacher Hinsicht aus. Neben einem umfassenden institutionellen Nachhaltigkeitsprogramm, der Verankerung im Leitbild der Hochschule und international anerkannter BNE Forschung, gehen Community Projekte und Partizipative Aktionsforschung in ländliche Gemeinschaften direkt vor Ort (Chamorro Zárate und Rodríguez Luna 2008, Sánchez-Velásquez, Universidad Veracruzana 2010). Einer der Schwerpunkte liegt dabei in der Verbindung von BNE und Interkulturalitätsforschung (Alatorre Frenk und Jiménez Naranjo 2013, García Campos 2013). In diesem Zusammenhang sei auch auf die *Universidades Interculturales* hingewiesen, die eine interessante Besonderheit im Hochschulsystem Mexikos darstellen. Während diese Hochschulen für gewöhnlich selbstständig organisiert sind, ist sie im Falle der *Universidad Veracruzana* dieser angegliedert. Die interkulturellen Universitäten wurden mit dem Ziel eingerichtet, Jugendlichen aus ländlichen Regionen mit indigener Tradition den Zugang zu Hochschulbildung zu ermöglichen (Mendoza Zuany und Sandoval Rivera 2013). Dahinter steht die Absicht...

*„... der Idee einer Bildung für Indigene zu entsagen und stattdessen den Indigenen die Teilnahme an der Gestaltung und Verwaltung ihrer eigenen Bildung, wie das früher der Fall war, zu ermöglichen.“ (Roldán Vera 2015, S. 212)*

Interessant sind in diesem Zusammenhang solche Hochschulen, die ihr Engagement für Nachhaltigkeit beispielsweise religiös motiviert begründen. Bei den jesuitischen Hochschulen der *Universidades Iberoamericanas* handelt es sich um eine Kette von Privathochschulen, die sozial- und umwelt-orientierte Werte praktizieren. Die Hochschule in León erklärt im Bereich „Vernetzung“, dass es ihr Ziel sei, die Errungenschaften der Hochschule hinsichtlich ihres *Plan Ambiental* in der Gesellschaft als auch innerhalb des Systems jesuitischer Hochschulen aufzuzeigen. Wie eingangs erwähnt, legen alle Hochschulen in ihren *Planes Ambientales* einen regionalen Schwerpunkt; im Fall der *Iberoamericana* in León beispielsweise ist es das Thema Wasser (Hurtado de Mendoza Torres 2014).<sup>55</sup>

Einige Hochschulen haben über die Jahre einen dezidierten Nachhaltigkeitsschwerpunkt entwickelt und auch institutionell verankert. Hochschulen wie die *Universidad Veracruzana*, die *Universidad Autónoma de San Luis Potosí* oder die *Universidad de Guanajuato* zeichnen

---

<sup>55</sup> Zur historischen und für das mexikanische Bildungssystem prägenden Rolle der Jesuiten vgl. Cruz Ruiz und Hahn 2013, S. 264)



sich neben umfassenden Nachhaltigkeitskonzepten<sup>56</sup> auch durch institutionell verankerte Nachhaltigkeitskoordination aus. Diese nehmen unterschiedliche Stellungen im Organigramm der Hochschule ein – mal am Rektorat angesiedelt, wie in San Luis Potosí, mal als Nachhaltigkeitsdirektion wie in Guanajuato. Die *Universidad Autónoma de San Luis Potosí* hat außerdem bereits mit Umwelt-Promotoren Programmen für Junge Erwachsene gearbeitet, die auch das gesellschaftliche Umfeld der Hochschule betreffen. Es handelt sich um

„...ein Programm, das gemeinschaftliche Verantwortlichkeit und bürgerschaftliche Partizipation zu fördern sucht sowie die Verknüpfung verschiedener Umwelt-Projekte und -Aktionen, die die Agenda Ambiental der Universidad Autónoma de San Luis Potosí und des Ministeriums für Umwelt und natürliche Ressourcen realisieren.“ (Thomas Muñoz et al. 2008, S. 127)<sup>57</sup>

Das Beispiel der Universität Tübingen ist besonders hinsichtlich seiner Geschichte in der Etablierung und Ausgestaltung ihres Nachhaltigkeitsprofils interessant. Hier waren es die Studierenden, die eine konkrete Umsetzung des im Leitbild verankerten Nachhaltigkeitsprinzips forderten. Dort gründete sich die Studierendeninitiative *Greening the University e.V.*, welche mit dem *Studium Oecologicum* langfristig ein nachhaltigkeitsorientiertes überfachliches Wahlpflicht-Angebot an der Exzellenz-Universität etablierte (Meisch 2014, Studierendeninitiative Greening the University e.V. 2012). Hier handelt es sich nach Barth et al. um ein Beispiel *studentisch initiiert* Transformation, wie im weiteren Verlauf noch zu Mustern institutioneller Transformation in Richtung Nachhaltigkeit ausgeführt wird (Barth et al. 2014, vgl. Kapitel 2.3). Die Tübinger Initiative ist eine der ersten und wirkungskräftigsten, mittlerweile haben sich allerdings zahlreiche studentische Nachhaltigkeitsinitiativen etabliert und bundesweit zum *Netzwerk N*<sup>58</sup> zusammengeschlossen.

Abschließend soll am Beispiel der Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) veranschaulicht werden, wie BNE (beziehungsweise Educación Ambiental) in verschiedenen Lernformaten umgesetzt wird: Im formalen (1+2) und non-formal Bereich (3+4) sowie mit verschiedenen Teilnehmer-Gruppen (Studierenden, Dozierenden oder

---

<sup>56</sup> Weitere Beispiele sind finden sich an den Universitäten in Guadalajara (vgl. Bedoy Velázquez et al. 2008, Castro Rosales und Bedoy Velázquez 2008), in Mexiko Stadt (zur UACM vgl. Arias Ortega 2015) oder am Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (vgl. Lozano-García et al. 2009).

<sup>57</sup> Im Original: “[...] de Formación de Promotores Ambientales Juveniles es un programa marco que busca fomentar la corresponsabilidad y participación ciudadana y articular los diferentes proyectos y acciones ambientales que realizan la Agenda Ambiental de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales.”

<sup>58</sup> Online unter: <http://netzwerk-n.org/>

Menschen im gesellschaftlichen Umfeld der Hochschule, vgl. im Folgenden Cruz Marín (Pre-Print), vgl. hierzu auch Arias Ortega 2015).

*Maestria*: Die Hochschule bietet seit einigen Jahren einen Master in Umweltbildung an (Maestría en Educación Ambiental), bei dem in interdisziplinären Teams gearbeitet wird, ein Forschungslabor mit Studierenden und Forschern gegründet wurde und aus dem eine Reihe weiterer Bildungsangebote hervorgegangen sind:

*Licenciatura*: Die Universität gründete einen formalen Bildungszweig mit einer ländlichen Universität, (Universidad Revolucion in Chicoloapan de Juárez), die einen mittlerweile akkreditierten Lizenziatsabschluss in „Lokaler nachhaltiger Entwicklung“ anbietet (*Licenciatura en Desarrollo Local Sustentable*). Das Angebot richtet sich in erster Linie an indigene und ländliche Bevölkerungsgruppen.

*Kurse für Beamt\_innen im Gesundheitswesen*: Am Nationalen Institut für Soziale Sicherheit (IMSS), wurden Kurse für das Personal aller landesweiten Delegationen sowie der Direktion für wirtschaftliche und soziale Leistungen angeboten. Die non-formalen, einwöchigen Kurse (45 Stunden) wurden mit der Perspektive auf Weiterentwicklung zu einem anerkannten Weiterbildungsformat (*Diplomado*) durchgeführt und wissenschaftlich begleitet (in Form einer Abschlussarbeit / *Tesis*).

*Dozent\_innenfortbildung für den Sekundarschulbereich (diplomados)*: Ein weiteres Bildungsprojekt der UACM entstand im Rahmen einer curricularen Reform der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) im Bereich der Bachilleratos (die Sekundarschulen, bzw. der Sekundarschulabschluss, vergleichbar mit dem Abitur, die in Mexiko zwischen dem Bildungsministerium und der UNAM koordiniert werden). An die Integration von Umwelt- und Nachhaltigkeitsaspekten in die Curricula<sup>59</sup> (also in den formalen Bereich der Sekundarschulen), schlossen sich Fortbildungsmaßnahmen für Dozent\_innen (*diplomados*) und Lehrer\_innen an.

Im nächsten Kapitel zur Implementation partizipativer HBNE wird vertiefend auf formale und non-formale Lernformen, Methoden und Ebenen der Hochschulbildung eingegangen.

---

<sup>59</sup> In der mexikanischen Literatur wird auch von der *ambientalización curricular* gesprochen, von der „Verumweltlichung“ der Curricula.

## 2.3 Implementation und Institutionalisierung partizipativer HBNE

Laut dem Gutachten des Wissenschaftlichen Beirates der Bundesregierung für Globale Umweltveränderungen aus dem Jahr 2011 „soll der Bildungssektor die notwendigen Grundlagen für eine Kultur der Teilhabe mit gestalten“ (WBGU - Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen 2011). Daraus ergibt sich die Frage, wie und unter welchen Voraussetzungen der Bildungssektor dies leisten kann. Die Annahme lautet, dass eine Kultur der Teilhabe durch reale Teilhabe, also handelnd erlernt werden kann. Dies kann im gesellschaftlichen Umfeld der Hochschule geschehen – oder auch in der Hochschule selbst, denn...

*„Die dahinter liegende Formel ist so simpel, wie herausfordernd: Wenn Studierende es schaffen, ihre Hochschule in Richtung Nachhaltigkeit umzubauen, sind sie bestens qualifiziert für die konzeptionelle Mitarbeit am Umbau ganzer Systeme - beispielsweise im Kontext der Energiewende.“ (Schneidewind und Singer-Brodowski 2013, S. 227ff.)*

Diese Annahme wird in Studien zu transdisziplinären, praxisorientierten Bildungsprozessen bestätigt.<sup>60</sup> Erfolgreiche partizipative Bildungsprozesse wie diese werden im vorliegenden Forschungsvorhaben hinsichtlich begünstigender Bedingungen ihrer Institutionalisierung untersucht. Hierzu werden zunächst Implikationen der Implementation von HBNE in ihren Teilaspekten betrachtet (Implementationsformen: Lehr-/Lernformen und Methoden partizipativer HBNE, Ebene und Grad der Partizipation, Implementationsbedingungen: strukturelle, personelle und prozessuale Bedingungen partizipativer HBNE).

Hinsichtlich institutioneller Transformation in Richtung einer HBNE sieht Thomas (2016) Forschungsbedarf in der Ergründung von Mechanismen der institutionellen Verankerung curricularer Innovationen: Zwar gebe es einen breiten Konsens darüber, dass es sich bei curricularen Veränderungen im Hochschulbereich um eine herausfordernde Aufgabe handle. „However, this is not a failure of knowing, but rather how to institutionalise a change“ (ebd, S. 57, bezugnehmend auf Merton et al. 2009). Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zu der Frage nach förderlichen Bedingungen, relevanten Akteuren und Mustern der Institutionalisierung partizipativer HBNE. Im Folgenden werden die zentralen Dimensionen der Arbeit vorgestellt, aus denen sich die Variablen der Untersuchung ableiten.

---

<sup>60</sup> Transdisziplinarität wird verstanden als „eine starke Interaktion von Forschung, Lehre und Transfer („Lehrtransferforschung“). Der Prozess der Schaffung von Erkenntnisgewinn wird gleichzeitig zum Prozess der Vermittlung neuer Erkenntnisse und zum Prozess des Praxisabgleichs neuer Theorien und Konzeptentwicklungen.“ (Dubielzig / Schaltegger 2004, S. 11).

### 2.3.1 Implementationsformen partizipativer Hochschulbildung

Um zu untersuchen, in welcher Form partizipative HBNE länderübergreifend und länderspezifisch implementiert wird, werden zunächst vier Teilaspekte der Implementation (partizipativer) Bildungsprozesse an Hochschulen vorgestellt: Lehr-/Lernformen der Hochschulbildung, Methoden partizipativer Hochschulbildung sowie Ebene und Grad der Partizipation.

#### 2.3.1.1 Lehr-/Lernformen der Hochschulbildung

Die untersuchten Beispiele partizipativer HBNE werden nach *Lernformen* differenziert, wobei zunächst zwischen Formen formaler und non-formaler Bildung unterschieden wird (zur Bedeutung informeller Bildung in der BNE vgl. Overwien 2005). Anschließend erfolgt eine Differenzierung der *Lehrformen* formaler Hochschulbildung (Göckel 2003, Böss-Ostendorf und Senft 2014) und ein Exkurs zur Einordnung hochschulischer Weiterbildungsangebote. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden diese „Veranstaltungsformate“ formaler und non-formaler partizipativer HBNE als „Lehr-/Lernformen“ bezeichnet.

*Lernformen:* Diese Arbeit bezieht sich in erster Linie auf das formale Bildungssystem, welches als repräsentatives System für bereits im Bildungssystem verankerte oder vorhandene Bildungsangebote von Interesse ist. Non-formale Bildungskontexte werden ebenfalls berücksichtigt, da diese möglicherweise für innovative Formen und Methoden offener sind. Der gebräuchlichen Definition der Europäischen Kommission zufolge unterscheiden sich Lernformen anhand der Kriterien des Lernortes, der Zertifizierung und der Lernintention.

*„Formales Lernen: Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.*

*Nicht-formales Lernen: Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerdauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.*

*Informelles Lernen: Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht*

*intentional (oder „inzidentell“/beiläufig)“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2001).<sup>61</sup>*

Eine Systematisierung nach den Kriterien Lernort, Institutionalisierungsgrad, Zertifizierung und Zielgerichtetheit gestaltet sich wie folgt:

Tabelle 2.3.1 Formale Bildung, non-formale Bildung und Informelles Lernen, Zusammenstellung nach Overwien 2005 und Schugurensky 2000.<sup>62</sup>

	<b>Formale Bildung</b>	<b>Non-Formale Bildung</b>	<b>Informelles Lernen</b>
<i>Lernort</i>	in einer formalen Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung (Kindergarten, Schule, Hochschule usw.)	alle organisierten Bildungsprogramme außerhalb des formalen Bildungssystems (z.B. VHS)	außerhalb der Curricula formaler und non-formaler Bildungsinstitutionen und Programme; im Alltag (Arbeitsplatz, Familie, Freizeit)
<i>Institutionalisierungsgrad</i>	stark institutionalisiert	institutionalisiert	nicht institutionalisiert
<i>Zertifizierung</i>	zertifiziert	meist zertifiziert	nicht zertifiziert
<i>Zielgerichtetheit</i>	zielgerichtet	zielgerichtet	zielgerichtet oder beiläufig

Im Kontext der BNE schlägt Overwien eine Betrachtungsweise in einem Kontinuum von formalem bis informellem Lernen vor, das in einem zehnstufigen Modell eine differenziertere Zuordnung möglich macht (Overwien 2005, S. 346f.).<sup>63</sup>

<sup>61</sup> Vgl. hierzu auch die ältere Definition der Kommission der Europäischen Gemeinschaften aus dem Jahr 2000: „Formales Lernen findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.

Nicht-formales Lernen findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nichtformalen Lernens fungieren (z. B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung).

Informelles Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000: Memorandum über Lebenslanges Lernen, SEK (2000) 1832, Brüssel, S. 9f. Zitiert nach BMBF (Hg.) 2008: Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“ Bonn).

Online unter: <https://www.oecd.org/germany/41679629.pdf>

<sup>62</sup> Mit Dank an Marco Rieckmann, der mir diese unveröffentlichte Zusammenstellung zur Nutzung überlassen hat.

<sup>63</sup> Skala von Informellem bis Formalem Lernen (ebd.):

*„Dadurch könnte eine Linie vom eher zufälligen und unbeabsichtigten inzidentiellen Lernen über ein problembezogenes Lernen und selbst initiierten Wissenserwerb bis hin zur intentionalen Teilnahme an Coaching und formalen Ausbildungsprogrammen gezogen werden.“ (Hof 2009, S. 70)*

Wenngleich eine graduelle Betrachtung differenzierter ist und der Realität spezifischer Bildungssettings gerechter wird, erweist sie sich für den Kontext der vorliegenden Arbeit als weniger praktikabel als ein dreistufiges System, das hier zur Kategorisierung eines breiten Spektrum von Bildungssettings verwendet wird (vgl. hierzu auch Kapitel 3 Methoden).

*Lehrformen:* Wenn man nach Formen partizipativer Hochschulbildung fragt, so kann man die drei klassischen Lehrformen der Universität betrachten, bzw. die Aktionsformen des Lehrens, die die klassischen Lehrformen repräsentieren (vgl. Göckel 2003, Böss-Ostendorf und Senft 2014):

- Darstellendes Lehren (z.B. in Vorlesungen)
- Zusammenwirkendes Lehren (z.B. in Seminaren)
- Aufgaben stellendes Lehren (z.B. in Tutorien und Übungen)

In einer Kombination von Aktionsformen und Sozialformen (von Einzel- bzw. Partnerarbeit, Klein-, Mittel- und Großgruppe) ergibt sich eine Reihe von Lehrformen, die hier dargestellt werden (inkl. ihrer Verknüpfungen und Varianten):

- Vorlesung
- Seminar / Projekt
- Praktikum / Exkursion

- 
- „Nicht vorhergesehene Schwierigkeiten/Herausforderungen und Erfahrungen, die zu einem Lernen als inzidentellem Nebenprodukt führen. Dies kann bewusst oder unbewusst geschehen.
  - Neue Arbeitsaufgaben und die Beteiligung an Teams oder andere arbeitsbezogene Herausforderungen, die zum Lernen oder zur eigenen Entwicklung genutzt werden.
  - Selbst initiierte oder selbst geplante Erfahrungen, einschließlich der Nutzung von Medien, wie Printmedien, Fernsehen, Radio oder Computer. Sich dazu einen Tutor, Mentor, Coach suchen, an Konferenzen teilnehmen, Reisen oder sich beraten lassen.
  - Teilnahme an Total-Quality-Maßnahmen oder Aktionslernen oder anderen qualitätsbezogenen Maßnahmen.
  - Einen Rahmen für Lernen schaffen, etwa Laufbahnplanungen, Training und Zielvereinbarungen oder Evaluationen.
  - Kombination von wenig organisiertem Erfahrungslernen mit strukturierten Lerngelegenheiten, die es erleichtern, eine Überprüfung ermöglichen und ein Lernen von diesen Erfahrungen zulassen
  - Mentoring oder Coaching Programme planen, Ausbildung on-the-job
  - Kurse einsetzen, die direkt in den Arbeitsprozess passen (“just-in-time”), in Form traditioneller Kurse, als Selbstlernprogramm, mit oder ohne Lerntechnologie.
  - Formale Ausbildungsprogramme
  - Formale Programme, die zu einer Qualifikation führen.”

Diese Kategorien – ergänzt um einige weitere – werden im Folgenden zur Gliederung der Formen partizipativer HBNE herangezogen. Die Kategorien wurden zwar zunächst aus dem Material abgeleitet, finden sich aber auch in der anwendungsorientierten Literatur (wie bei Böss-Ostendorf und Senft 2014) und eignen sich zur Strukturierung des Materials (vgl. hierzu die Klassifizierung der „course formats“ nach Biberhofer et al. 2016: „Lecture, Seminar (sometimes specified as a project seminar), Tutorial, Internship, Thesis (with colloquium)“, ebd., S. 40 und ff.). Weitere Kategorien non-formaler Lehr-/Lernsituationen wurden ebenfalls aus dem Material abgeleitet (Weiterbildungen, Organisationen und Initiativen, Veranstaltungen und länderspezifische Formate, vgl. Kapitel 3.2.2.3). Einige der im Folgenden untersuchten Beispiele könnten auch dem Bereich informeller Bildung zugeordnet werden (Beispiele, bei denen Lernen beiläufig erfolgt, beispielsweise im Kontext hochschulischen Engagements). Da diese Differenzierung im Einzelnen nicht vorgenommen werden konnte (hierzu hätte beispielsweise die Lernintention erhoben werden müssen), wird im Folgenden der Begriff „non-formale“ Bildung verwendet, verbunden mit dem Hinweis, dass es sich im Einzelfall auch um informelle Bildung halten kann. Zur Klärung eines Grenzfalles zwischen formaler und non-formaler Bildung, erfolgt an dieser Stelle eine Begründung der Einordnung hochschulischer Weiterbildungsangeboten in den non-formalen Bereich.

*Exkurs Weiterbildungen:* Im Hochschulkontext fällt die Zuordnung der meisten hier untersuchten Formate zur formalen Bildung zunächst leicht. Allerdings gibt es Formate, wie etwa Weiterbildungsangebote, die Grenzfälle zwischen formaler und non-formaler Bildung darstellen. Die Frage der Zuordnung von Weiterbildungsangeboten in den formalen oder non-formalen Bereich stellt sich sowohl in Mexiko als auch in Deutschland. Weiterbildungen fallen gemäß der EU Definition in den Bereich non-formaler Bildung.

*„So finden beispielsweise durch Organisationen der Erwachsenenbildung angebotene Kurse statt, die zu einem Zertifikat führen und andere, bei denen das nicht der Fall ist. Die EU-Definition trennt demnach strukturell ähnlich organisierte Lernprozesse in formale und nicht formale.“ (Overwien 2005, S. 346)*

Weiterbildungen, sogenannte *diplomados*, die in Mexiko häufig von Hochschulen angeboten werden, sind solche Grenzfälle. Nach der EU-Definition ließen sich die *diplomados* zunächst der formalen Bildung zuordnen. Es handelt sich um institutionalisierte, zielgerichtete und zertifizierte Lernprozesse, die von Hochschulen (formalen Bildungseinrichtungen) angeboten werden. Allerdings scheinen die *diplomados* in einem OECD Report zur

Anerkennung non-formaler Bildung in Mexiko dem non-formalen Bereich des Lernens zugeordnet zu werden (vgl. Abb. 2.3.1, de Anda und Martínez Ascencio 2006).<sup>64</sup>

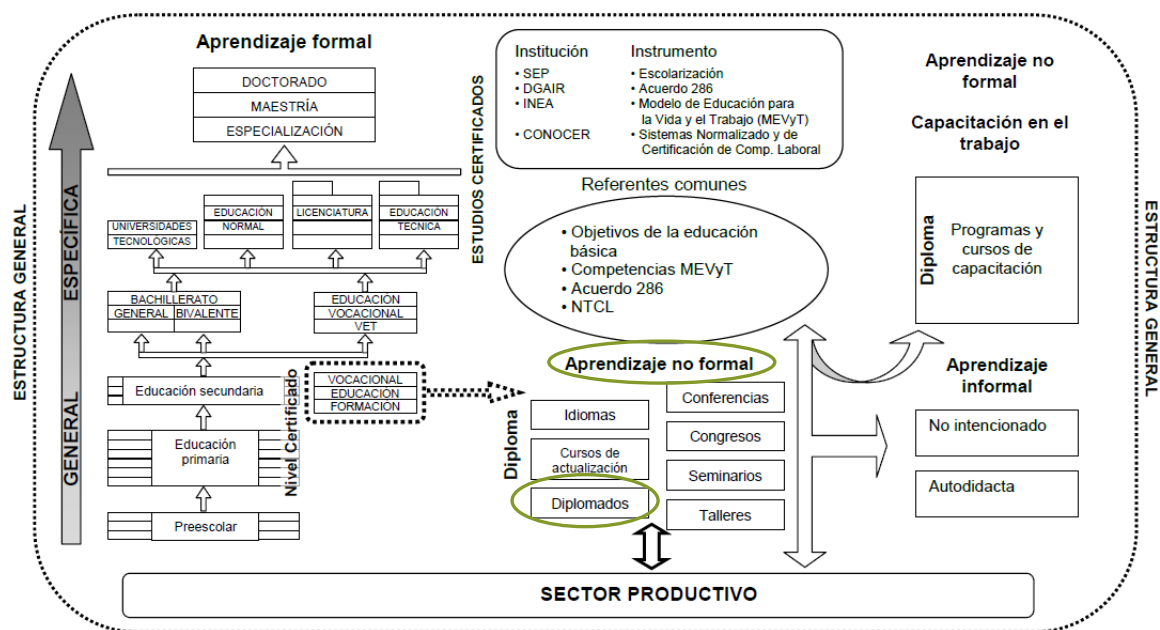


Abbildung 2.3.1 Formales, non-formales und informelles Lernen in Mexiko, Quelle: de Anda und Martínez Ascencio 2006, S. 39.

Auch ist die Klassifizierung bezüglich der Zugangsvoraussetzungen und der Abschlussklassen (bzw. des Grad der Zertifizierung) weniger eindeutig. Vergleicht man das mexikanische *diplomado* mit seinem ecuadorianischen Namensverwandten, wird diese Differenzierung deutlich: Beim *diplomado* in Ecuador handelt es sich um ein post-graduales Studienangebot, während das mexikanische *diplomado* im Anerkennungssystem für Abschlusstypen der Kulturminister Konferenz geführt wird als „nicht zugeordnet, weil die entsprechende Information fehlt oder weil sich der Abschlusstyp einer entsprechenden Klassifizierung nicht fügt.“<sup>65</sup> Bezüglich der Eingangsvoraussetzungen ist beim ecuadorianischen *diplomado* ein Graduiertenabschluss erforderlich, während in Mexiko keine Zugangsvoraussetzung besteht oder es hierfür keine gesetzliche Definition gibt (vgl. ebd.).

Ein weiterer Aspekt ist die Beschreibung des *diplomado* durch die anbietenden Hochschulen selbst in Abgrenzung zum regulären Angebot der Hochschule. Die UNAM etwa definiert ihr Weiterbildungsangebot (*Educación Continua*) als „eine geplante, organisierte,

<sup>64</sup> Eine Begründung für diese Zuordnung konnte in der Quelle, ebenso durch weitere Recherche, nicht gefunden werden (vgl. zur Zuordnung auch S. 50).

<sup>65</sup> Online unter: [http://anabin.kmk.org/no\\_cache/filter/hochschulabschluesse.html](http://anabin.kmk.org/no_cache/filter/hochschulabschluesse.html)



systematisierte und programmatisch festgelegte Bildungsaktivität, anders als die des formalen Bildungssystems.“<sup>66</sup> Weiter heißt es:

*„Weiterbildungen werden angeboten in Form von diplomados, Seminaren, Workshops, Kursen und Konferenzen und anderen akademischen Veranstaltungen, welche sich unterscheiden von solchen, die in Bachillerato, Lizenziat, den Spezialisierungen, Master- und Promotionsstudiengängen angeboten werden.“ (Ebd., Übersetzung der Autorin.)*

Im weiteren Verlauf der Untersuchung werden die *diplomados* entsprechend als Beispiele non-formaler Bildung geführt. Diese Zuordnung basiert neben den oben genannten Kriterien auf den Aussagen der Interviewpartner selbst. Die Kategorisierung kann diskutiert werden, sie dient hier der differenzierteren Darstellung der Lernformate.

#### 2.3.1.2 Methoden partizipativer Hochschulbildung

Im Hinblick auf die Frage, wie partizipative HBNE methodisch umgesetzt wird, werden im Folgenden einige Methoden vorgestellt, die die gegenwärtige HBNE-Literatur diskutiert. Zunächst werden vier Bereiche skizziert, die inter- und transdisziplinäre, projektorientierte, forschungsbasierte und praxisorientierte Zugänge umreißen. Auf ihrer Grundlage werden später Kategorien zur Systematisierung des Materials geformt.

Zum Clustern der genannten Beispiele für partizipative Methoden ist eine anwendungsorientierte Strukturierung wie etwa bei Ufert hilfreich (Ufert 2015). Die Kategorienbildung erfolgte zwar induktiv, die Literatur liefert jedoch Unterstützung bei der Systematisierung. Die dort geführten „Didaktische Aspekte“ eignen sich sowohl als Methoden-Kategorien, als auch in der praktischen Anwendung (vgl. BNE-Positionspapiere wie etwa dem Memorandum des Netzwerks LeNa – Lehrerinnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung).<sup>67</sup> Demzufolge können partizipative Methoden implementiert werden durch:

---

<sup>66</sup> Im Original: Reglamento para cursos y diplomados de educación continua de la facultad de ciencias, UNAM, aprobado por el consejo técnico, 23 septiembre de 2004, México, D.F.

Artículo 2º.- La Educación Continua de la Universidad Nacional Autónoma de México es una actividad educativa planeada, organizada, sistematizada y programada, distinta al sistema educativo formal. Esta actividad forma parte de las funciones sustantivas de la Universidad y está dirigida a profesionales y público en general con el propósito de actualizar sus conocimientos de acuerdo al avance y desarrollo de todos los campos del saber. Tendrá una estructura, programas y operación flexibles para brindar formación, actualización y capacitación de calidad.

Artículo 3º.- La Educación Continua se impartirá en forma de diplomados, seminarios, talleres, cursos y conferencias y otros actos académicos diferentes a los realizados en el bachillerato, la licenciatura, las especialidades, las maestrías y los doctorados, estudios que no pertenecen a los propósitos de la Educación Continua, ni a aquellos que corresponden a los Centros de Extensión.

<http://www.educontinua.fciencias.unam.mx/SiteNuevo/InfSria/Reglamento.php>

<sup>67</sup> [https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/8x-0018-t-01/2\\_Memorandum\\_LeNa\\_01\\_09\\_14.pdf](https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/8x-0018-t-01/2_Memorandum_LeNa_01_09_14.pdf)

- Inter- und transdisziplinäre Betrachtung (neben der disziplinären)
- Projektorientierte Bearbeitung
- Forschungsbezogene Auseinandersetzung
- Praxiserfahrungen.

Diese Oberkategorien setzen sich im Einzelnen aus einem Repertoire an Methoden zusammen, welches im Kontext der HBNE zunehmend beforscht wird (Barth et al. 2016), so beispielsweise die Kompetenzentwicklung Studierender im Kontext von selbstorganisierten und projektorientierten Nachhaltigkeitsseminaren (Singer-Brodowski 2016) in der Kategorie „Projektorientierung“. Einen guten Überblick bietet auch die differenzierte Klassifizierung von HBNE-Methoden (bzw. Teaching and learning approaches) nach Biberhofer et al. (2016).<sup>68</sup> Sie differenzieren in: Active learning, Learner-centered learning, Reflective learning, Collaborative learning, Experiential learning, Problem-based learning, Project-based learning, Service-learning, Interdisciplinary learning, Transdisciplinary learning, Transformative learning, Coaching and mentoring (vgl. ebd., S. 42ff.). Die vorliegende Untersuchung fasst Methoden partizipativer HBNE in *inter- und transdisziplinäre*, *projektorientierte* (Projektstudium, problembasiertes, projektorientiertes Lernen und weitere), *forschungsbezogene* (forschendes Lernen und weitere) und *praxisorientierte* (Praktika, Praxiserfahrung, Service Learning und weitere) Herangehensweisen zusammen und ergänzt diese um *kooperationsorientiertes* Arbeiten.

*Inter- und transdisziplinäre Arbeitsweisen:* Fachübergreifende Betrachtungsweisen sind der Nachhaltigkeitsforschung inhärent. Die niederländische Universität Wageningen hat ein *interdisziplinäres, interkulturelles Lehrmodell* entwickelt, das einen expliziten Theorie-Praxis-Austausch fördert. Dessen Evaluation ergab, dass der didaktische Ansatz die Kompetenzen der Studierenden zur Lösung von nachhaltigkeitsrelevanten Fragestellungen erheblich stärkt (Fortuin und Bush 2010). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine Studie der ETH Zürich, die die Verbesserung von Gruppenprozessen in der Untersuchung von Nachhaltigkeitsfallstudien durch Anwendung der *transdisziplinären Methoden* INFO<sup>69</sup> feststellt (Hansmann et al. 2009). In Deutschland hat die Leuphana Universität Lüneburg ein transdisziplinäres Forschungs- und Lehrmodell etabliert, dass sich durch ein gleichberechtigtes Nebeneinander von nachhaltigkeitsbezogenen Natur- und

---

<sup>68</sup> Biberhofer et al. (2016) differenzieren in: Active learning, Learner-centered learning, Reflective learning, Collaborative learning, Experiential learning, Problem-based learning, Project-based learning, Service-learning, Interdisciplinary learning, Transdisciplinary learning, Transformative learning, Coaching and mentoring (vgl. ebd., S. 42ff.).

<sup>69</sup> INFO: improvement of normative functioning and output

Sozialwissenschaften und die Einnahme akteursübergreifender Perspektiven, also auch die Einbeziehung nicht-wissenschaftlicher Akteure auszeichnet (vgl. Adomßent und Michelsen 2006).<sup>70</sup> In einem Pilotprojekt zur Förderung nachhaltigen Konsumverhaltens an der Hochschule wurde das Konzept der Transdisziplinarität erfolgreich mit der Methode des Service Learning verbunden welche unter *Praxiserfahrung* vorgestellt wird. (Zu transdisziplinärer Nachhaltigkeitsforschung vgl. vertiefend Adomßent und Michelsen 2011, Bergmann 2010, Clark und Button 2011 sowie Dubielzig und Schaltegger 2004.)

*Projektorientierte Methoden:* Singer-Brodowski (2016) skizziert die Charakteristika des projektbasierten Lernens und des selbstorganisierten Lernens. Darin spielt das Prinzip der Partizipation eine zentrale Rolle. Das *projektorientierte Lernen* umfasst Lernsituationen (mit dem Fokus auf Sozialforschung), lösungsorientiertes Denken, die Integration von Theorie, es muss sich um eine komplexes, ernsthaftes Problem handeln und der Arbeitsprozess wird tutoriell begleitet. Das *selbstorganisierte Lernen* umfasst Selbstbestimmtheit in Bezug auf Lernaktivität, Inhalt oder Thema und erfordert zusätzliche Ressourcen. Gleichzeitig steigen Motivation und das Gefühl des *ownership* („Eigentümerschaft“). Das Lernerlebnis wird verbessert und die Kompetenzentwicklung durch Selbst-Organisation gefördert (ebd., S. 412, zu Erfahrungsbasiertem Lernen vgl. auch das Experiential learning nach Kolb 1984).

Übertragen auf das Konzept der Partizipation bedeutet dies, dass *ownership* und Motivation in selbstorganisierten Lernprozessen zu aktivem Engagement führen. Der partizipative Spielraum Studierender wird erweitert, wodurch automatisch ihre Partizipationskompetenz gefördert wird. In diesem Zusammenhang wird auf die Bedeutung von (positiven) Emotionen in Lernprozessen hingewiesen (Wiek et al. 2014).

*Forschungsorientierte Herangehensweisen:* Die HBNE bedient sich einer Bandbreite an Forschungsmethoden, welche sowohl theoretisch-konstruktivistisch ausgerichtet sein können – so die Forschung an *Sozialen Repräsentationen* (vgl. Fernández-Crispín und Lara-González 2016) – als auch eine starke Praxisnähe aufweisen, wie etwa die (*Partizipative*) *Aktionsforschung*. Die Aktionsforschung kommt im Bereich der HBNE mittlerweile häufig zur Anwendung. Wahr und de la Harpe beschreiben den Arbeitszyklus der Aktionsforschung als eine Aufeinanderfolge von vier Schritten: Planen, Handeln, Beobachten und Reflektieren (Wahr und de la Harpe 2016, S. 166 ff.). „Each stage of the cycle provides opportunities for experiential learning through participation” (ebd., S. 167). Dem Prinzip der Partizipation

---

<sup>70</sup> Das Modell im heutigen Hochschulprofil ist einzusehen unter: Nachhaltigkeitsforschung – Ziel und Merkmale: <http://www.leuphana.de/fakultaet-nachhaltigkeit/forschung.html>

kommt eine besondere Stellung in der Aktionsforschung zu, wie auch die Beschreibung der grundlegenden Prinzipien (fundamental principles) zeigt. Neben Kritik, Aktion und Forschung<sup>71</sup> wird Partizipation als fundamental angesehen:

*“Participation may take different forms, with variations of roles and levels of involvement amongst those involved. It can involve jointly defining research objectives and political goals, co-constructing research questions (...). At minimum participation involves input to the creative visioning, planning and design of the project, as well as remaining collaborative in some way as the cycles are implemented [...]. Participation is a democratic, open process relying on trust and the creation of environments that allow for the admittance of ignorance or failure and in which critique, reflection and action are encouraged and accepted.” (Wahr und de la Harpe 2016, S. 165)*

*Praxiserfahrungen:* Weitere methodische Ansätze zeichnen sich durch einen expliziten Praxisfokus aus. Während Studierende klassischerweise im Rahmen von Praktika oder Exkursionen Einblick in außerhochschulische Arbeitsbereiche erhalten, bieten auch andere Arbeitsweisen eine Schnittstelle zwischen Hochschule und Gesellschaft. Als besonders geeignete Methode erweist sich zunehmend der Ansatz des Service Learning (Baltes et al. 2007, Ebner und Gellert 2010). Dies wurde an Leuphana Universität Lüneburg in einem transdisziplinären Projekt zur Förderung nachhaltigen Konsumverhaltens an der Hochschule erfolgreich eingesetzt.

*„Addressing change in the learners’ own organisation and using service learning to design learning settings is presented here as a promising approach in which learning takes place as an active form of influencing the organisational culture of consumption and at the same time as a more absorbing form of learning that is influenced by the very same culture.” (Barth et al. 2014, S. 79, vgl. hierzu auch Rieckmann 2015)*

Während der Lernort in diesem Fall die eigene Hochschule ist, liegt der Lernort bei Community-Projekten außerhalb der Bildungsinstitution. In einer Studie von Rowe und Hiser (2016) werden Kriterien für Community-basierte Forschung aufgestellt. Der Ansatz betrachtet die Community als Identitätseinheit (*community* als Gemeinschaft, Gemeinde), orientiert sich an Stärken und Schwächen in der Community, ist holistisch und umfasst zyklische und iterative Prozesse. Er ermöglicht kooperative Partnerschaften in allen Forschungsstadien, integriert Wissen und Handeln zum gegenseitigen Vorteil aller Partner\_innen, verbreitet gewonnene Ergebnisse und Wissen unter allen Beteiligten und fördert einen gemeinsamen Lern- und Ermächtigungsprozess, der soziale Ungleichheiten

---

<sup>71</sup> Im Original: critique, action und research

berücksichtigt (S. 322, bezugnehmend auf Israel et al. 1998). Insofern besteht eine große Nähe zu kooperativen Lehr-/Lernmethoden, welche in der weiteren Untersuchung in einer gesonderten Kategorie betrachtet werden. Rowe und Hiser kommen zu dem Ergebnis, dass in der HBNE ein Anstieg Community-basierter Forschungsmethoden zu verzeichnen ist. Weiteren Forschungsbedarf sehen die Autorinnen, dort wo explizit „Nachhaltigkeitspädagogiken auf solche Mechanismen bezogen werden, die die Implementation von Lösungen für eine nachhaltige Zukunft teilen und heraufsetzen“ (Rowe und Hiser 2016, S. 328).<sup>72</sup>

*Kooperationsorientierte Methoden:* Wie erwähnt, besteht im Community-Konzept eine große Nähe zu hier im Folgenden als „kooperationsorientiert“ oder „kooperativ“ beschriebenen Methoden. Diese weisen eine Nähe zum „Collaborative learning“ auf, die von Biberhofer et al. 2016 (bezugnehmend auf Barth 2015) von kooperativen Methoden unterschieden werden (vgl. hierzu Slavich und Zimbardo 2012 sowie Konrad 2014, darin insbesondere das Kapitel „Kooperatives Lernen“ S. 79-87, zu einem kooperativen Lehr-/Lernprojekt im HBNE-Kontext vgl. Lude 2013).

*“Collaborative learning simply means that students learn together. [...] It “involves joint learning processes with participation and empathy as critical factors” (Barth, 2015, p. 93). The difference to cooperative learning has to be stressed, where learners divide tasks and work on them separately. Successful collaboration builds on shared learning objectives and the appreciation of different opinions or approaches.” (Biberhofer et al. 2016, S. 44, vgl. hierzu Barth 2015)*

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung wurde diese Unterscheidung aufgehoben und als kollaborativ bezeichnete Methoden wurden hier berücksichtigt. Zentrales Kriterium ist die Kooperation im Sinne eines zusammenwirkenden Lernens und Arbeitens.

### 2.3.1.3 Ebene und Grad der Partizipation

Im Folgenden werden räumliche und qualitative Aspekte der Implementation partizipativer HBNE dargestellt. Die *Ebene der Partizipation* definiert den Raum, in dem Bildungsprozesse stattfinden (inner-/außerhochschulisch). Der *Grad der Partizipation* bestimmt, ob es sich um direkte oder indirekte Partizipation handelt.

*Ebene der Partizipation:* Thomas beschreibt Faktoren, die die Implementation von HBNE beeinflussen und drei Komponenten umfassen: Das operative Geschäft (Management und

---

<sup>72</sup> Übersetzung der Autroin, in Original: „...link pedagogies for sustainability to mechanisms that share and scale up to systemic levels in the implementation of solutions for a sustainable future.”

Betrieb), den curricularen Raum und die Interaktion mit dem gesellschaftlichen Umfeld (Thomas 2016, S. 61).<sup>73</sup> Hiermit sind drei Bereiche gekennzeichnet, in denen Partizipation stattfinden kann. Zwei davon liegen in der innerhochschulischen Sphäre: Partizipation auf didaktischer Ebene (Curriculum) und (oder) organisationaler Ebene (Management und Betrieb). Die dritte Ebene liegt in der außerhochschulischen Sphäre, bzw. in Überschneidung zu ihr. Hier findet Partizipation auf gesellschaftlich-außerhochschulischer Ebene statt. Diese drei Ebenen werden auch im späteren Verlauf der Untersuchung relevant werden, wenn es bei der Untersuchung der Variable „Ebene der Partizipation“ um die Frage geht, in welchem dieser Bereiche oder in welcher ihrer Schnittmengen sich partizipative HBNE ereignet.

Eine ähnliche Unterteilung findet sich bei Kurrat in ihrer Untersuchung zu BNE und Partizipationschancen in der Primarstufe (Kurrat 2010). Dort wird ebenfalls unterschieden zwischen Partizipation auf inner- oder außer-organisationaler Ebene (ebd., S. 58 ff.). Die systematische Studie zu Implementationschancen partizipativer BNE in der Grundschule bietet für den Kontext der vorliegenden Arbeit methodische Anknüpfungspunkte: Kurrat verwendet zur Systematisierung des Forschungsgegenstandes eine Matrix, die individuumorientierte, didaktische / organisationsbezogene und externe (außerschulische) Aspekte bzw. Ebenen auf verschiedene Kategorien von Partizipation bezieht: Gründe für Partizipation, Reichweite von Partizipation, Formen / Methoden der Partizipation, Inhalte der Partizipation, Rahmenbedingungen für Partizipation (ebd., S. 51ff., 104ff.). Die Matrix dient der systematischen, deskriptiven Analyse des Partizipationsdiskurses im Kontext Schule (Verständnisweisen von Partizipation), sowie der normativen Analyse von Anknüpfungsmöglichkeiten für Partizipation im Sinne einer BNE (Schule als Teil von Gesellschaft ermöglicht Partizipation von der individuellen bis zur gesellschaftlichen Ebene). Teile dieser Matrix werden in der vorliegenden Arbeit auf den Hochschulkontext übertragen und auf die Kategorien reduziert (bzw. ausdifferenziert), die für die oben erwähnte Schnittstelle zwischen Meso- und Makroebene relevant sind.<sup>74</sup> Die Beantwortung der Teilfragen zu Implementationsformen erfolgt also in Anlehnung an (Kurrat 2010) und Thomas (2016) bezogen auf eine didaktisch-organisationale und eine gesellschaftlich-außerhochschulische Ebene (Thomas 2016).

---

<sup>73</sup> Übersetzung der Autroin, in Original: operations, curriculum, community-interaction.

<sup>74</sup> Die Kategorie „Formen / Methoden“ wurde unterteilt in die Kategorien Formen, Methoden und Grad der Partizipation.

*Grad der Partizipation:* Bei der Untersuchung partizipativer Bildungsprozesse stellt sich des Weiteren die Frage, wie direkt oder indirekt sich Partizipation im Rahmen verschiedener Formen bzw. Methoden gestaltet. Die International Association for Public Participation (IAP2) hat eine Skala für Öffentliche Partizipation entwickelt (Abb. 2.3.2).

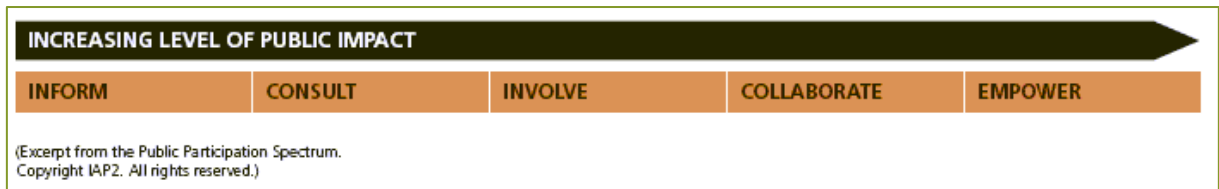


Abbildung 2.3.2 IAP2 Spektrum öffentlicher Partizipation (IAPP 2007)

Der Vorteil dieses fünfstufigen Systems besteht darin, dass es sich

- *Inhaltlich* leicht anpassen lässt an Bildungsprozesse, die klassischerweise auch asymmetrisch strukturiert sind (Öffentliche Partizipation: Administration / Politik und Öffentlichkeit, Bildungsprozesse: Lehrende und Lernende).
- *Sprachlich* sowohl aktiv als auch passiv formulieren lässt, also sowohl die Perspektive Lehrender (Interview-Partner), als auch ihrer Gegenüber erfassen kann (*inform*: jmdn. / sich informieren, *consult*: jmdn. konsultieren / konsultiert werden, *involve*: jmdn. / sich einbeziehen (bzw. einbringen), *collaborate*: zusammenarbeiten,<sup>75</sup> *empower*: jmdn. / sich ermächtigen (bzw. befähigen).
- *Begrifflich* bereits erprobt ist. In Mexiko wurde die Skala genutzt von Experten im Bereich der HBNE, wodurch eine funktionierende Übersetzung vorlag; auch ein „Gütekriterium“ dafür, dass Begrifflichkeiten in beiden Ländern verständlich sind.<sup>76</sup>

Daher eignet sich diese Skala auch zur Erhebung und wurde entsprechend während der Interviews verwendet.

### 2.3.2 Implementationsbedingungen partizipativer Prozesse an Hochschulen

Zur Untersuchung solcher Bedingungen, die die Implementation partizipativer HBNE begünstigen, werden – in Anlehnung an Disterheft et al. (2014) – strukturelle, personelle und prozessuale Erfolgsfaktoren betrachtet und – in Anlehnung an Thomas (2016) – erweitert. In der Untersuchung von Disterheft et al. (2014) wurden Erfolgsfaktoren für partizipative

<sup>75</sup> Der Begriff bildet eine grammatikalische, aber keine inhaltliche Ausnahme.

<sup>76</sup> Dokumentation eines Workshops an der Universität San Luís Potosí online unter: <http://ambiental.uaslp.mx/eventos/TallerPerSoc/AgAmb-CT-PPSDS-M4-S7-Lucy-BasesParticipacion.pdf>

Prozesse im Kontext von Nachhaltigkeitsimplementierung an Hochschulen erhoben (Disterheft et al. 2014). Die Studie untersucht den Bereich der „campus sustainability“ und bezieht diverse Partizipationsformen und Nachhaltigkeitsinitiativen ein: Individuelle, soziale und öffentliche Partizipation bei Nachhaltigkeitskonferenzen, -referenden und Workshops, der Einrichtung von Umweltmanagementsystemen und Studierendeninitiativen etc.. Die Erfolgsfaktoren wurden gerankt, geclustert und gegliedert in strukturelle, prozessuale und personelle Erfolgsfaktoren (Critical Success Factors, im Folgenden CSF). Ausschlaggebend für den Erfolg partizipativer Prozesse sind strukturelle Rahmenbedingungen und die (partizipative) Kompetenz der Beteiligten:

*“The success of participatory approaches is interdependent with structural institutional conditions and the persons engaged, highlighting the importance of specific skills and participatory competencies.” (Disterheft et al. 2014, S. 1)*

Die folgende Tabelle zeigt eine Auswahl solcher CSF, die im Ranking bei Disterheft et al. von mindestens 25 Personen gewichtet und von mindestens zehn Personen als sehr wichtig eingestuft wurden (Tabelle 2.3.2). Außerdem wurden relevante Akteure ausgewählt (Moderator\_innen und Teilnehmende mit spezifischer Disposition, Befähigung und Partizipationskompetenz), die als „Träger“ personeller Faktoren eine zentrale Stellung im Cluster bei Disterheft et al. einnehmen.

Tabelle 2.3.2 Zentrale *Critical Success Factors* nach Disterheft et al. (2014), Faktoren-Auswahl der Autorin basierend auf Ranking und Stellung im Cluster bei Disterheft et al. sowie Zuordnung zweier Faktoren zwischen die Prozess- und Strukturebene (Strategie mit einem Ziel, Erreichbarkeit der Ziele).

<b>Faktorenkategorie</b>	<b>Faktor</b>
Prozessuale Faktoren	Kommunikation
	Anliegen der Beteiligten herausfinden
Prozess- und Strukturfaktoren <sup>77</sup>	Strategie mit einem Ziel
	Erreichbarkeit der Ziele
Strukturelle Faktoren	Unterstützung der Leitungsebene
	Zeitliche Ressourcen
Personelle Faktoren	Moderator_innen (facilitators) mit spezifischer Disposition, Befähigung (skills) und Partizipationskompetenz
	Beteiligte bzw. Teilnehmende (participants) mit spezifischer Disposition, Befähigung (skills) und Partizipationskompetenz

<sup>77</sup> Bei Disterheft et al. (2014) werden diese als prozessuale Faktoren beschrieben.



Hinsichtlich zweier Faktoren wird in dieser Tabelle eine Neuordnung zu den Oberkategorien Person, Prozess und Struktur vorgenommen (in der vorliegenden Arbeit Variablen zur Untersuchung von Implementationsbedingungen partizipativer HBNE). Die Faktoren *Strategie mit einem Ziel* und *Erreichbarkeit der Ziele* werden bei Disterheft als Prozess-Faktoren beschrieben, die durch den Faktor Kommunikation bedingt werden (eine „partizipationsgerechte“<sup>78</sup> Kommunikation, die die Entwicklung einer zielorientierten Strategie mit greifbaren Zielen erlaubt) und auf die Institution wirken (to have an institutional impact). Da diese Faktoren übertragen auf formale Lehr-/Lernsituationen, beispielsweise in ein Seminar, im Verständnis der Autorin auch als strukturbildende Elemente verstanden werden können – weil eine Strategie und deren Ziele Lernprozesse strukturieren – wurden sie für den Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung zwischen den Variablen *Prozess* und *Struktur* angesiedelt.

Die hier ausgewählten Erfolgsfaktoren sowie der Zusammenhang zwischen Prozess- und Strukturebene sollen in dieser Arbeit speziell für die Implementierungsprozesse im Bereich partizipativer Hochschulbildung untersucht werden.

In einer jüngeren Studie untersucht Thomas (2016) Faktoren, welche die Implementation von HBNE beeinflussen. Neben der Betrachtung von BNE auf betrieblicher bzw. Management-Ebene und dem Bereich der Interaktion mit dem gesellschaftlichen Umfeld, besteht insbesondere Forschungsbedarf bezüglich der Frage nach Prozessen curriculärer Veränderung in hochschulischen Institutionen.

*“While we have some understanding of the ways in which HEIs [Higher Education Institutions] bring in significant changes, such as for ESD, we have little evidence of what is the process to follow for curriculum change in an HEI.” (Thomas 2016, S. 68)*

Wenn die Implementation von HBNE durch (noch zu untersuchende) Veränderungen im curricularen bedingt wird, gilt dies auch für die Implementation partizipativer HBNE. Die partizipations-spezifischen Erfolgsfaktoren von Disterheft et al. (2014) werden der vorliegenden Untersuchung von Implementationsbedingungen partizipativer HBNE als zentrale Kategorien zu Grunde gelegt. Im Hinblick auf die Offenheit der Auswertung sollen mögliche weitere Aspekte erfasst werden können (z.B. solche, die den curricularen Raum betreffen, vgl. Thomas 2016). Entsprechend wurde in der Erhebung mit geschlossenen und

---

<sup>78</sup> „The process of a participatory approach should be directed towards a communication strategy aiming to find out what people are caring about and be based on listening, giving feedback and a non-judging attitude” (Disterheft et al. 2014, S. 7).

offenen Fragen gearbeitet, in der Auswertung mit induktiv und deduktiv gebildeten Kategorien (vgl. Kapitel 3.2.2.4). Eine Systematisierung der Ergebnisse kann hier etwa in Anlehnung an Disterheft et al. (2014) erfolgen und als Erweiterung der Critical Success Factors (bzw. als Success Factors) gesehen werden (vgl. Diskussion der Ergebnisse 5.2.2).

### 2.3.3 Institutionalisierung partizipativer HBNE

Das Interesse dieser Arbeit gilt neben der Gestalt und den Rahmenbedingungen partizipativer HBNE auch ihrer institutionellen Verankerung. Eingangs steht hier die Frage, wie Universitäten lernen können? Zunächst werden einige Grundüberlegungen zu Organisationalem Lernen und Wandel angestellt. Im Folgenden werden Bedingungen und Akteure beschrieben, welche für die Institutionalisierung partizipativer HBNE relevant sind. Anschließend werden Muster institutioneller Transformation von Hochschulen in Richtung Nachhaltigkeit skizziert.

#### 2.3.3.1 Organisationaler Wandel und organisationales Lernen

Wenn nach der Institutionalisierung partizipativer HBNE gefragt wird, das heißt, wenn gefragt wird, wie bestimmte Prozesse oder Praktiken in einer Institution dauerhaftere Anwendung finden bzw. Umsetzung erfahren sollen, stellt sich zunächst die Frage nach der Fähigkeit dieser Institution, Verhaltensweisen zu ändern. Anders gefragt: “What is an organization that in may learn?” (Argyris und Schön 1996, zitiert nach Sylvestre und Wright 2016, S. 306).<sup>79</sup>

Beim organisationalen Lernen handelt es sich in Abgrenzung zum individuellen Lernen um Lernprozesse von interdependenten Gruppen von Akteuren. Es wird nach Organisationstypen, in diesem Fall dem Typ Hochschule, differenziert. Ziel des Lernprozesses ist „die Förderung organisationaler Transformation für Nachhaltigkeit in der Hochschulbildung“ (Sylvestre und Wright 2016, S. 302).<sup>80</sup> Dabei stellt sich die Frage, wie Institutionen bzw. Universitäten lernen (vgl. ebd). Hierzu wird der institutionelle Kontext berücksichtigt sowie (kulturell angemessene) Strategien des Wandels, die auch die institutionelle Historie und die Erfahrung der Beteiligten einbeziehen. Das Lernen erfordert des Weiteren prozessual gedachte Konzeptionen von Wandel und Strategien für kooperative Transformationsmethoden. Die Objektivierung von Wissen und Organisation ergibt eine

---

<sup>79</sup> Lernen wird hier verstanden als der „Transfer von explizitem, objektiviertem Wissen“ (Im Original: learning is the transfer of explicit, objectified knowledge”, ebd. S. vgl. Hierzu auch Crossan et al. 1999, Shipton 2006).

<sup>80</sup> Im Original: “promoting organisational transformation for sustainability within higher education”

„Textur miteinander verbundener Praktiken, die ein Aktions-Netz formen, unterstützt durch ein *knowing-in-action* [...], dass sich selbst in Praxis transformiert.“ (Gherardi 2009, S. 357, zitiert nach ebd., S. 306, Übersetzung der Autorin).

Organisationaler Wandel und Organisationales Lernen werden beschrieben als ein Kreislauf von Reflektion und Aktion, eingebunden in langfristige, kooperativ konstruierte Verpflichtung (commitment) gegenüber der Entwicklung einer Organisation (Sylvestre und Wright 2016, S. 310).<sup>81</sup> Wissen ist eingebettet, situiert und emergent in Praktiken, Sozialen Umwelten (bzw. Umfeldern, im Original: *environments*) und drückt sich aus in Beziehungen (sozialer oder theoretischer) Praktiken (ebd.). Die hier beschriebenen „Praktiken“ (practices) können im universitären Kontext und im (engeren) Sinne der hier untersuchten Lehr-/Lernprozessen gesehen werden als Formen oder Methoden partizipativer HBNE.

Rusinko (2009) entwickelte eine Matrix zur Integration von Nachhaltigkeit in Institutionen höherer Bildung, die auf die Umsetzung in den Dimensionen *delivery* (bestehenden / neuen Strukturen) und *focus* (Disziplinen-spezifisch / -übergreifend) abzielt. Das Kerninteresse liegt auf der Integration von Nachhaltigkeit auf curricularer Ebene. Hieraus ergeben sich vier Szenarien der Institutionalisierung mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen und Empfehlungen zu günstigen Umsetzungsbedingungen für jedes Szenario (Tabelle 2.3.3).

Tabelle 2.3.3 Matrix zur curricularen Integration von Nachhaltigkeit in der Hochschule, Quelle: Rusinko 2009, S. 252-257 (Übersetzung der Autorin).

Bestehende / Neue Strukturen	
Inter-/Disziplinarität	I. Disziplinen-spezifische Umsetzung in bestehenden Strukturen – Kurse / Grundständige & / Postgraduale Studiengänge / Programme
	II. Die Schaffung Disziplinen-spezifischer Nachhaltigkeits-Kurse / Grundständige & / Postgraduale Studiengänge / Programme
	III. Integration in allgemeine Anforderungen / Richtlinien (Disziplinen-übergreifende Integration in bestehende Strukturen)
	IV. Die Schaffung Disziplinen-übergreifender Kurse / Grundständige & / Postgraduale Studiengänge / Programme

<sup>81</sup> Diese basieren auf Kooperation, Transdisziplinarität und transformativen Pädagogiken (vgl. ebd.).

#### 2.3.3.2 Akteure, Bedingungen und Muster institutioneller Transformation

Studien wie bei Thomas (2016) sind hilfreich bei der Generierung von Kategorien für begünstigende Bedingungen bzw. relevante Akteure der Institutionalisierung partizipativer HBNE.

*Akteure:* Auf Akteurebene kann man differenzieren zwischen inner- und außerhochschulischen Akteuren. Innerhalb der Hochschule sind relevant: Mitarbeitende in exekutiven Funktionen, Studierende und Wissenschaftliche Mitarbeitende. Außerhalb der Hochschule sind es zivilgesellschaftliche Akteure / Nichtregierungsorganisationen (im Folgenden NROs), Partner in fachlicher Vernetzung (Fach-/Berufsverband und/oder Akkreditierungsstellen)<sup>82</sup> oder Privatunternehmen.

*Gelingensbedingungen:* Betrachtet man jene Faktoren, die keinen direkten Bezug zu Akteuren haben, bleiben solche die sich auf physische oder organisationale Aspekte bzw. Aspekte der Governance (Politik und Aktionen) beziehen. Des Weiteren spielen personelle Aspekte eine Rolle (Allgemeine Unterstützung der Mitarbeitenden), bzw. solche Faktoren, bei denen die Wissenschaftlichen Mitarbeitenden im Fokus stehen (Thomas 2016, S. 67).<sup>83</sup> Zur Untersuchung von Mustern institutioneller Transformation wird eine weitere Studie hinzu gezogen (Barth 2013).

*Muster institutioneller Transformation:* In einer vergleichenden Analyse untersuchte Barth Aktivitäten von Institutionen der Höheren Bildung zur Integration von Nachhaltigkeit in Lehre, Forschung und Betrieb / Management. Ergebnis der Studie ist die Identifizierung von drei Mustern zur Implementierung von Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung, nach denen sich organisationaler Wandel vollzieht. Diese Muster unterscheiden sich nach Akteuren und „Lernformen“: (1) studentisch initiierte Transformation, (2) Nachhaltigkeit als Erwägung im Campus-Management als Anpassungsstrategie einer Institution und (3) Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal (proaktives Lernen für Innovation) (Barth 2013).

---

<sup>82</sup> Professional Association and / or Accrediting bodies – Policies:

Leitbild, Klarheit zu Anforderungen, Rolle in der Akkreditierung Graduierten: Direkte Kontrolle oder Beratung, Beispiel: Durch Taten zeigen, wie Nachhaltigkeit implementiert werden kann, Zusammenarbeit (engagement) mit HEI: Möglichkeiten der und Wille zur Zusammenarbeit

<sup>83</sup> Diese sind: Professionelle Kultur, Pädagogik, Persönliche Werte, Informationsquellen, Vorstellung vom Selbst.

Tabelle 2.3.4 Muster institutioneller Transformation nach Lernformen und Akteuren nach Barth 2013  
(Übersetzung der Autorin)

Transformationsmuster	Lernform	Akteure
Studentisch initiierte Transformation	soziale Lernprozesse (informell bis formal)	Studierende
Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie (aufgrund von Erwägung im Campus- Management / „campus operation“) u.a.	organisationales Lernen (informell)	verschiedene
Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal (proaktives Lernen für Innovation)	organisationales Lernen (informell)	verschiedene

In diesem Zusammenhang wird auch auf die Bedeutung der akademischen Mitarbeiter\_innen zur dauerhaften Etablierung von nachhaltigkeitsbezogenen Aktivitäten hingewiesen, die durch positive Anreizsysteme und eine integrierte Mitarbeiter\_innenfortbildung / -entwicklung gefördert werden können (Barth und Rieckmann 2012). Die Studie beschreibt Muster institutioneller Transformation, die zur strukturellen Verankerung, bzw. Institutionalisierung von Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung führen. Für den Kontext der vorliegenden Arbeit bietet die Studie zwei Anknüpfungspunkte: Einerseits gibt sie Hinweise auf die Personengruppen, die für die Befragung relevant sind. Andererseits ist sie Ausgangspunkt für die Frage nach Faktoren, welche die Institutionalisierung partizipativer Bildungsprozesse begünstigen.



### 3 Fragestellung und Untersuchungsmethoden

---

Im Folgenden werden Fragestellung und Aufbau der Untersuchung vorgestellt (3.1), das forschungspraktische Vorgehen bei der Materialerhebung durch Experteninterviews und ihre Auswertung in qualitativer Inhaltsanalyse geschildert und das Kategoriensystem vorgestellt (3.2).

#### 3.1 Fragestellung und Untersuchungsdesign

Nach der Herleitung der Fragestellung wird in einer Hinführung zu Experteninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse die Wahl der Untersuchungsmethode begründet. Es werden das Untersuchungsdesign, die Variablen und deren Variablenausprägungen gezeigt. Nach dem allgemeinen Untersuchungsaufbau wird das forschungspraktische Vorgehen bei der Material-Erhebung durch Experteninterviews (ExIn) und der Material-Auswertung in Qualitativer Inhaltsanalyse (QuIA) beschrieben.

##### 3.1.1 Fragestellung

Die Arbeit fokussiert auf einen Kausalmechanismus in der Schnittmenge zwischen partizipativ gestalteten Bildungsprozessen auf der sozialen Mesoebene und Organisationskulturen auf institutioneller Makroebene, die solche Bildungsprozesse ermöglichen (Rieckmann und Stoltenberg 2011): Wenn die partizipative Gestaltung von Lernprozessen abhängig ist von der „Partizipations- und Kooperationskultur“<sup>84</sup> der Bildungseinrichtungen, wie werden diese Bildungsprozesse umgesetzt und wie werden sie strukturell verankert? Die Forschungsfrage bezieht sich auf nachhaltigkeitsorientierte Bildungsprozesse an Hochschulen in Deutschland und Mexiko. Ländervergleichend wird gefragt, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Implementation partizipativer Bildungsprozesse bestehen und welche Bedingungen hochschulischer Partizipationskultur die Implementation partizipativer Bildungsprozesse in Deutschland und Mexiko begünstigen (bzw. begünstigen können). Die Forschungsfrage der Arbeit lautet:

*Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten bestehen in der Implementation partizipativer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung (HBNE) in Mexiko und Deutschland hinsichtlich Formen und Bedingungen ihrer Implementation sowie ihrer Institutionalisierung?*

---

<sup>84</sup> Der Begriff der hochschulischen „Partizipationskultur“ wird im Folgenden auch synonym verwendet mit (partizipativer) Organisationskultur.

Die Frage differenziert sich in drei Teilfragen:

- Welche *Formen* partizipativer HBNE werden länderübergreifend und länderspezifisch implementiert?
- Welche *Bedingungen* begünstigen länderübergreifend und länderspezifisch die Implementation partizipativer HBNE?
- Wie vollzieht sich länderübergreifend und länderspezifisch die *institutionelle Verankerung* partizipativer HBNE?

Die Einnahme verschiedener Perspektiven auf die Gegenwart partizipativer Bildungsprozesse und Organisationskulturen kann aufzeigen, wie bislang ungenutzte Potenziale der Umsetzung und Verstetigung partizipativer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung zukünftig ausgeschöpft werden können. Aus den Ergebnissen der Untersuchung, deren Gültigkeitsbereich sich zunächst nur auf die befragten Hochschulen erstreckt, werden Tendenzen für Deutschland und Mexiko abgeleitet. Ziel der Arbeit ist die Entwicklung qualitativer Kriterien für hochschul- bzw. länderübergreifende und -spezifische Gelingensbedingungen der Implementation und Institutionalisierung partizipativer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung.

### 3.1.2 Untersuchungsdesign

Im Folgenden werden Untersuchungstyp und Untersuchungsstrategie vorgestellt und die Methodenauswahl begründet. Anschließend werden die Leitfragen der Untersuchung skizziert, die Erhebungsmethode der Experteninterviews und die Auswertungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse geschildert.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Implementation partizipativer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung werden zwei Fall-Rekonstruktionen durchgeführt (*Untersuchungsstrategie*, vgl. hierzu im Weiteren Gläser und Laudel 2010, S. 93 ff.). Das Unterscheidungskriterium für einen Fall ist das Land: Mexiko und Deutschland (zur Begründung der Fallauswahl vgl. 2.2, insbesondere 2.2.2). Leitfadengestützte Experteninterviews eignen sich aufgrund ihres explorativen Potenzials und der Möglichkeit, Hintergrundinformationen zu erhalten (vgl. hierzu Häder 2006, Gläser und Laudel 2010). Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich zur Auswertung, weil sie die Rekonstruktion von Prozessen erlaubt (*Untersuchungstyp: rekonstruierende Untersuchung*). Es werden Prozesse der Implementation und Institutionalisierung partizipativer HBNE rekonstruiert, zu deren Theorieentwicklung mit der vorliegenden Arbeit beigetragen wird. Es wird der Wirkungszusammenhang zwischen partizipativen Bildungsprozessen und ihren



Umsetzungsformen, -bedingungen sowie ihrer strukturellen Verankerung untersucht: Wie werden Bildungsprozesse implementiert? Welche Mechanismen bedingen ihre Implementation und Institutionalisierung? Die Suche nach solchen Kausalmechanismen erfordert ein mechanismenorientiertes Vorgehen wie im Folgenden dargestellt (vgl. hierzu im Weiteren Gläser und Laudel 2010, S. 77ff.).

*Leitfragen der Untersuchung:* Zu Beginn der Untersuchung stand die Frage, welche Bildungsangebote im Hochschulsektor gemacht werden, die sich förderlich auf die Weiterentwicklung von Partizipationskompetenz auswirken. Da die Untersuchung ein anwendungsbezogenes Ziel verfolgte, waren sowohl Aspekte der Umsetzung als auch ihrer Umsetzungspotenziale von Interesse. Leitfragen der Untersuchung partizipativer HBNE bezogen sich im Weiteren auf drei Aspekte:

- *Wie werden partizipative Bildungsprozesse für NE umgesetzt?*  
In welcher Form? Durch welche Methoden? Inner- oder außerhochschulisch (Raum)?
- *Was begünstigt die Umsetzung partizipative Bildungsprozesse für NE?*
- *Was bzw. wer begünstigt die strukturelle Verankerung partizipativer Bildungsprozesse für NE? Wie vollzieht sich die strukturelle Verankerung?*

Aus den Leitfragen und dem Forschungsdesiderat wurden drei abhängige Variablen entwickelt: *Implementationsformen*, *Implementationsbedingungen* und *Institutionalisierung* partizipativer HBNE (Kurrat 2010, Göckel 2003, Böss-Ostendorf und Senft 2014, Thomas 2016, IAPP 2007, Ufert 2015, Disterheft et al. 2014, Barth 2013, vgl. hierzu 3.1.3). Diese Variablen wurden in Relation gesetzt zu den Ebenen partizipativer BNE nach Rieckmann und Stoltenberg (2011): Die Implementation partizipativer HBNE findet auf der sozialen Mesoebene der Bildungsprozesse statt (*Implementationsformen*). Ihre institutionelle Verankerung geschieht auf institutioneller Makroebene, die – so die These – durch die Organisationskultur der Hochschule bestimmt ist (*Institutionalisierung*). Zwischen Organisationskultur und Bildungsprozessen liegen die Gelingensbedingungen der Implementation partizipativer HBNE (*Implementationsbedingungen*). Die folgende Grafik (Abb. 3.1.1) zeigt die drei abhängigen Variablen, die zu rekonstruierenden Fälle Mexiko und Deutschland und die Ebene im Verhältnis von Partizipation und BNE (nach Rieckmann und Stoltenberg).

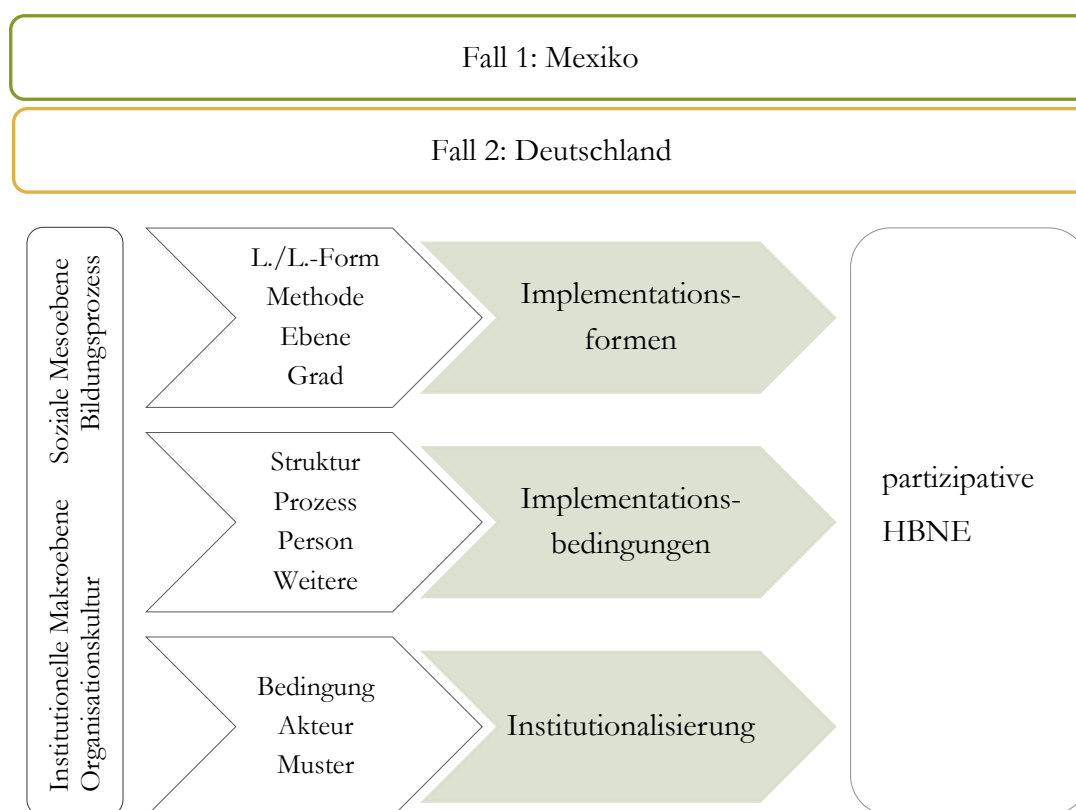


Abbildung 3.1.1 Untersuchungsdesign – Darstellung des Falls (Rechtecke oben, grün bzw. gelb Länder-Farbcode), der Ebenen nach Rieckmann / Stoltenberg 2014 (Rechteck links), der unabhängigen Variablen (Pfeile links, zu Variablenausprägungen und Indikatoren vgl. Tabellen 3.2.1-3.2.3), der abhängigen Variablen (Pfeile rechts) und des Untersuchungsgegenstand (Rechteck rechts). Befragung 13 mexikanischer und 12 deutscher Expert\_innen im Zeitraum Februar bis Juni 2015.

Der hier vorgenommene Ländervergleich zwischen Mexiko und Deutschland erfolgt mit dem Ziel einer länderübergreifenden und -spezifischen Identifikation von Implementationsformen partizipativer HBNE und Gelingensbedingungen ihrer Implementation und Institutionalisierung. Der Ländervergleich erfolgt darüber hinaus mit dem Ziel, den eurozentrischen Fokus der deutschen BNE-Debatte zu erweitern. Die Relevanz von Untersuchungen zu international vergleichender HBNE-Forschung unter Berücksichtigung des vorwiegend nicht englischsprachig arbeitenden Raums (Lateinamerika) wird auch von Rieckmann (2010) sowie Barth und Rieckmann (2016) herausgestellt. Die Länderauswahl begründet sich aus der hohen Relevanz von Partizipationskompetenz in der Perspektive lateinamerikanischer BNE-Expert\_innen und in mexikanischen HBNE-Zielsetzungen (vgl. Rieckmann 2010, 2011, Complexus 2013 und Kapitel 2.2.2). Aus der Frage, ob sich diese unterschiedliche Bewertung von Partizipationskompetenz auch auf Bildungsprozesse und Organisationskulturen auswirkt,

ergibt sich ein interessanter Ausgangspunkt für den Vergleich der vorliegenden Untersuchung. Zudem handelt es sich bei Mexiko und Deutschland um Länder mit ausgeprägter hochschulischer BNE-Praxis. In dem erwähnten Expert\_innen-Delphi zur Erhebung BNE-relevanter Kompetenzen in Lateinamerika und Europa etwa stammte der Großteil der Exper\_innen je aus Mexiko bzw. Deutschland (vgl. Rieckmann 2010). Auch für den Kontext der vorliegenden Untersuchung war die Identifikation von Hochschulen mit BNE-Angeboten und BNE-Expert\_innen über entsprechende Netzwerke ohne weiteres möglich (vgl. 3.2.1.1), sodass sich Mexiko und Deutschland sehr gut für eine ländervergleichende Studie anboten. Zudem wurde die Länderauswahl aus forschungspraktischer Hinsicht begünstigt durch den guten Zugang der Autorin zum Feld; durch vorherige Forschungs- und Praxisaufenthalte in Bildungsabteilung des mexikanischen Umweltministeriums (CECADESU), durch die Arbeit als Koordinatorin des BNE-Hochschulnetzwerkes Baden-Württemberg und die Mitgliedschaft im ESD Expert Nets. Bei der Darstellung des forschungspraktischen Vorgehens wird daher auch auf Besonderheiten der international vergleichenden Untersuchung eingegangen. Diese betreffen die Entwicklung der Erhebungsinstrumente (Übersetzung und Pilotierung der Interviewleitfäden), die Organisation der Erhebung in Mexiko und Deutschland sowie die Interview-Transkription (vgl. im Kontext von Fragebogenentwicklungen Rieckmann 2010, bezugnehmend auf Harkness 2003 und Häder 2006, und im Kontext von Experteninterviews Dylan und Knobloch 2013).

### 3.1.3 Variablen und Variablenausprägungen

Zunächst werden die abhängigen Variablen mit den ihnen zugeordneten unabhängigen Variablen vorgestellt.

- Die Variablen *(Lehr-/Lern-)Form und Methode der Implementation, Ebene und Grad der Partizipation*  
kennzeichnen die Variable *Implementationsformen partizipativer HBNE*.
- Die Variablen *Struktur, Prozess und Person*  
beeinflussen die Variable *Implementationsbedingungen partizipativer HBNE*.  
Die Variablen *Bedingungen, Akteure und Muster institutioneller Transformation*  
beeinflussen die Variable *Institutionalisierung partizipativer HBNE*.

Im Folgenden werden die Ausprägungen der unabhängigen Variablen vorgestellt unter Berücksichtigung von aus der Theorie bekannten Ausprägungen.

*Implementationsform:* Die Variablen (*Lehr-/Lern-)Form, Methode, Ebene und Grad der Partizipation* (vgl. Kurrat 2010) werden untersucht hinsichtlich der Ausprägungen:

- *Form der Implementation* – formale bzw. non-formale Bildung (u.a. Göckel 2003, Böss-Ostendorf und Senft 2014)<sup>85</sup>
- *Methode der Implementation* – Methodenvarianten (Inter-/Transdisziplinarität, Projektorientierung, Forschungsbezug, Praxisbezug, Sonstige Methoden, u.a. Ufert 2015)<sup>86</sup>
- *Ebene der Partizipation* – inner- / außerhochschule Partizipation (Thomas 2016)
- *Grad der Partizipation* – direkte bzw. indirekte Partizipation (IAPP 2007)

*Implementationsbedingungen:* Die Variablen *strukturelle, personelle und prozessuale Implementationsbedingungen* werden untersucht hinsichtlich solcher Ausprägungen, die in Anlehnung an die *Critical Success Factors* nach Disterheft et al. (2014) bestimmt wurden.

- *Prozess- und Struktur* – Strategie mit einem Ziel, Erreichbarkeit der Ziele
- *Strukturelle Bedingungen* – Unterstützung der Leitungsebene, Zeitliche Ressourcen
- *Prozessuale Bedingungen* – Kommunikation, Anliegen der Beteiligten herausfinden
- *Personelle Faktoren* – Moderatoren (facilitators) und Beteiligte mit spezifischer Disposition, Befähigung (skills) und Partizipationskompetenz

Hinzu kommt eine Gruppe weiterer Bedingungen, deren Kategorien deduktiv gebildet wurden:

- *Hochschulprofil* bzw. die hochschulische Organisationskultur
- *Curricularen Raums*, dessen Gestaltung und Bereitstellung
- *Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten*

---

<sup>85</sup> Zu formaler / non-Formaler Bildung vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, Overwien 2005.

<sup>86</sup> Zur ausführlichen Herleitung der Methoden-Ausprägungen siehe Kapitel 2.3.2 *Lehrformen und Methoden partizipativer Hochschulbildung*.

- *Personelle Bedingungen*, welche in Ergänzung zu den oben dargestellten CSF Personelle Bedingungen zu sehen sind und auch Aussagen zur Fortbildung Lehrender enthalten
- *Finanzielle Ressourcen*
- *Sonstige Faktoren*

*Institutionalisierung*: Die Variablen *Akteure*, *Bedingungen* und *Muster institutioneller Transformation* wurden untersucht hinsichtlich folgender Ausprägungen (deduktiv / induktiv):

- *Bedingungen* – Unterstützung Leitungsebene (Disterheft et al. 2014), Hochschulprofil und Organisationskultur, Curricularer Raum, Fortbildung Lehrender, Weitere
- *Akteure* – Inner- bzw. außerhochschulische Akteure (Thomas 2016)
- *Muster* – Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie, und als Alleinstellungsmerkmal, Studentisch initiierte Transformation (Barth 2013), Weitere Muster

Die Indikatoren der Variablenausprägungen werden im Zusammenhang mit dem Kategoriensystems dargelegt (vgl. 3.2.2.3, insbesondere Tabellen 3.2.1-3.2.3).

## 3.2 Forschungspraktisches Vorgehen

Zunächst werden Kriterien für die Auswahl der Hochschulen und befragten Expert\_innen dargelegt. Es werden Vorarbeiten, die Pilotierung der Interviews, ihre Durchführung und Transkription skizziert. In diesem Kontext wird auf Besonderheiten internationaler empirischer Studien hingewiesen und es werden quantitative Auswertungselemente gezeigt (3.2.1). Es folgt die Beschreibung der Qualitativen Inhaltsanalyse. Nach der Darstellung der Material-Aufbereitung (Fixierung des Materials, Festlegung der Analyseeinheiten) werden das qualitative Vorgehen und quantitative Aspekte der Auswertung dargestellt. Die Beschreibung des Kategoriensystems erstreckt sich auf die Ausprägungen der Variablen *Formen*, *Bedingungen* und *Institutionalisierung* partizipativer HBNE, ihre entsprechenden Indikatoren sowie deren theorie- und materialgeleitete Genese (3.2.2).

### 3.2.1 Experteninterviews

Pro Land wurden 11-13 Interviews an 9 (Deutschland, im Folgenden DE) bzw. 10 (Mexiko, im Folgenden MX) Hochschulen geführt. Die Interviewfragen orientieren sich an den zu Implementationsformen und -potenzialen formulierten Unterfragen, von denen ausgehend leitfadengestützte Interviews geführt wurden. Die 60-90-minütigen Interviews mit offenen

und geschlossenen Fragen wurden transkribiert und in qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (siehe Anhang 2 Interview-Leitfaden, Anhang 3 Transkript).

### 3.2.1.1 Auswahlkriterien für die Gruppe der befragten Experten

*Kriterien für die Auswahl der Hochschulen* waren das Vorhandensein formaler oder non-formaler Bildungsangebote mit Nachhaltigkeitsbezug, idealerweise mit partizipativer Ausrichtung (Lehrveranstaltungen, AGs, ... - Priorität A), sowie die Nachhaltigkeitsorientierung der Institution (Leitbild, zentrale Einrichtungen, ... - Priorität B).<sup>87</sup> Weitere Kriterien für eine ausgewogene Auswahl der Hochschulen war ihre Verteilung auf verschiedene Bundesländer (Deutschland), bzw. Bundesstaaten (Mexiko) sowie eine Mischung fachlich verschiedener Institute (Abb. 3.2.1). Es wurden Personen an kleinen, mittleren und großen Hochschulen, sowie in Mexiko an vorwiegend öffentlichen und einigen privaten Hochschulen interviewt. Zudem zählte zu den Auswahlkriterien für Hochschulen beider Länder auch die Vertretung kirchlicher Hochschulen (vgl. 2.2.3.1).

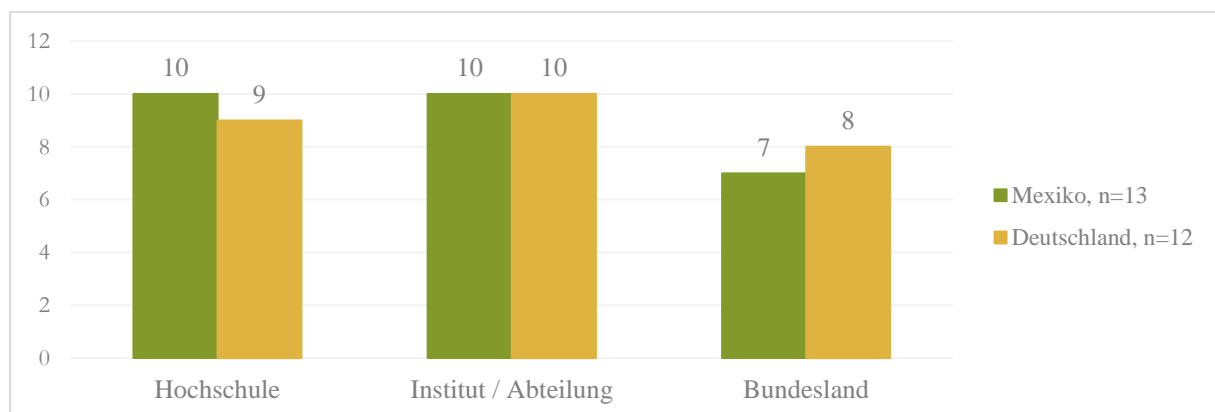


Abbildung 3.2.1 Verteilung der Hochschulen, Institute und Bundesländer.

*Kriterium für die Auswahl der Interviewpartner* ist ihre Beteiligung an der Konzeption und Umsetzung nachhaltigkeitsorientierter, idealerweise partizipativer Bildungsprozesse (in

<sup>87</sup> Zum Vorgehen: Die Hochschulen wurden während der Literatur- und Desktoprecherche und über persönliche Kontakte identifiziert (1) in wissenschaftlichen Publikationen (MX: Veracruzana, UAM, Tecnológico de Monterrey/ DE: Tübingen, Lüneburg, Erfurt), (2) in Konzeptpapieren, Berichten oder Mitgliederlisten entsprechender Netzwerke und Arbeitsgruppen – MX: Netzwerk Complexus, insb. Mitwirkende an o.g. Indikatoren / DE: AG Hochschulen und Nachhaltigkeit der UN-Dekade. (Weitere Netzwerke und Gruppen in Deutschland sind: BNE-Hochschulnetzwerk Baden-Württemberg, HNE Netzwerk Baden-Württemberg (regionaler Fokus), Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE, deutschsprachiges Netzwerk LeNa – „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der LehrerInnenbildung“ (fachlicher Fokus).)

erster Linie Lehrende und akademische Mitarbeiter, aber auch Mitarbeiter zentraler Hochschuleinrichtungen für Nachhaltigkeit, Hochschuldidaktik und Außenbeziehungen).<sup>88</sup>

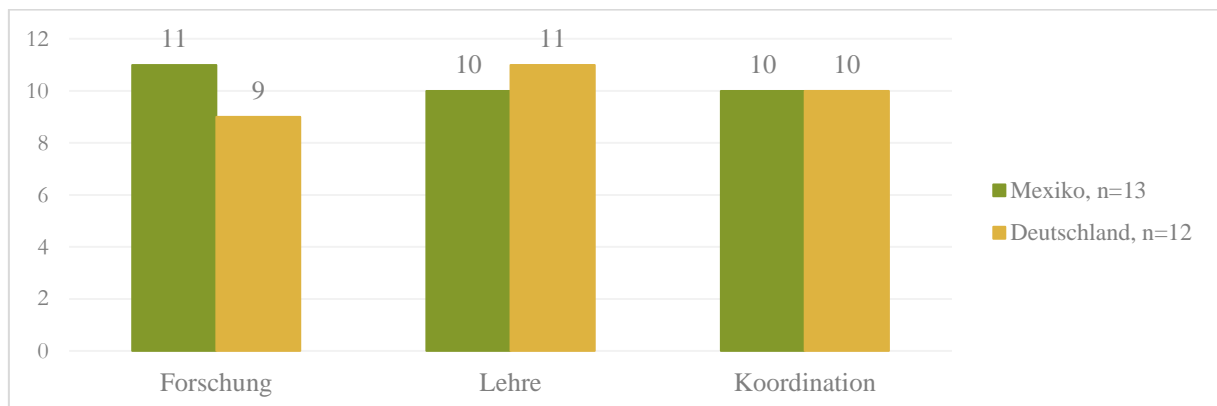


Abbildung 3.2.2 Interviewpartner\_innen in Forschung, Lehre und Koordination

Weitere Kriterien für die Auswahl der Interviewpartner\_innen (im Folgenden auch IP) waren ihre Tätigkeitsbereiche (Forschung, Lehre und Koordination, Abb. 3.2.2) und ihre Vernetzung oder ihre Empfehlung durch Kolleg\_innen in HBNE-Netzwerken (Abb. 3.2.3).

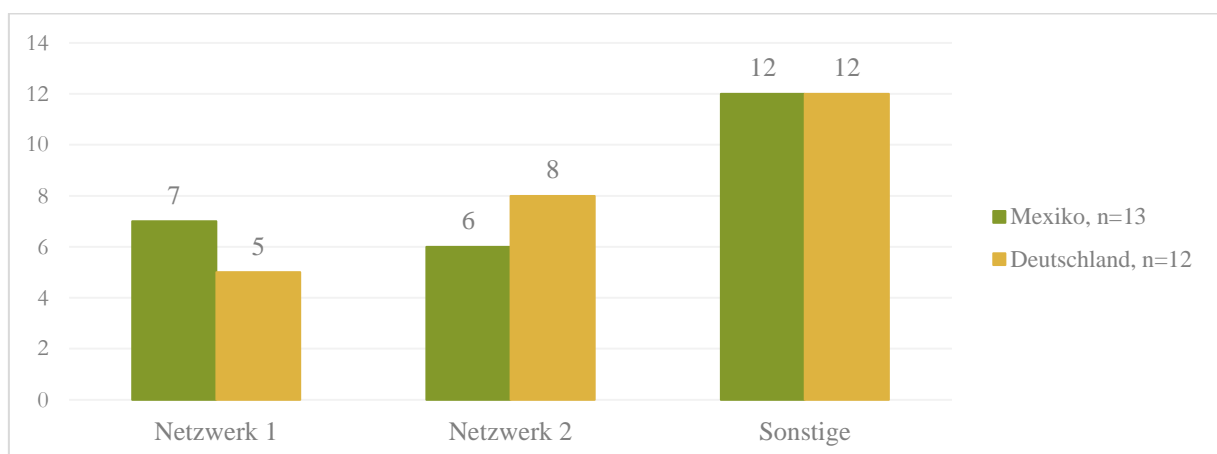


Abbildung 3.2.3 Interviewpartner\_innen in HBNE-Netzwerken.

Zunächst wurden 13 Interviews an zehn Hochschulen in Mexiko, anschließend 11 Interviews (mit 12 Expert\_innen)<sup>89</sup> an neun Hochschulen in Deutschland geführt (Befragungszeitraum Februar bis Juli 2015). Die Anzahl der geführten Interviews ergab sich aus dem Kriterium

<sup>88</sup> Zum Vorgehen: Die Interview-Partner werden durch Erstkontakte bzw. über bereits bestehende Kontakte zum Interview eingeladen. Zur Information und Vorbereitung der Befragten wird das Anschreiben in Landessprache zugesendet mit Einladung zur Teilnahme / Bitte um Terminfindung. Beim Interview selbst erfolgt eine kurze Einleitung, dann ein 45-60 minütiges Interview mit offenen und geschlossenen Fragen.

<sup>89</sup> Ein Interview in Deutschland wurde mit zwei Expert\_innen gleichzeitig geführt, sodass sich bei einer Anzahl von elf Interviews die Anzahl von zwölf Interviewpartner\_innen ergibt.

der theoretischen Sättigung, welche nach den in Deutschland geführten Interviews erreicht war.

#### 3.2.1.2 Vorbereitung und Pilotierung

*Vorarbeiten* umfassten: Die Entwicklung der Erhebungsinstrumente durch Vorstrukturierung der Interviews, die Definition der Kriterien zur Auswahl der Hochschulen und Interviewpartner, erste Anfragen möglicher Interviewpartner (unter anderem auf Tagungen), die Vorbereitung der Forschungsreise zur Expertenbefragung in Mexiko, die Entwicklung der Interviewleitfäden für die Befragung und die Übersetzung der Leitfäden auf Spanisch und Englisch zur Pilotierung sowie die zur Interviewdurchführung und -transkription erforderlicher Technik.<sup>90</sup>

*Pilotierung – Begriffe und Kontexte:* Als die erste Version des Interview-Leitfadens erstellt war, wurde dieser mit vier Personen aus Indien, Südafrika, Deutschland und Mexiko pilotiert. Sie sind vorwiegend Mitglieder des internationalen Netzwerkes, das mit der Integration von BNE in die Bildungssysteme der vier Länder befasst ist. Alle Expert\_innen hatten Vorerfahrungen in Forschung, Lehre und Koordination an Hochschulen des jeweiligen Landes.

Diese Art der Pilotierung in drei Sprachen (Deutsch, Spanisch, Englisch) gewährleistete auch, dass grundsätzliche, länderspezifische und sprachliche Verständnisunterschiede identifiziert und in Relation gesetzt werden konnten. Im Anschluss an die Interview-Pilotierung wurde der Interview-Leitfaden angepasst und reduziert. Sprachliche Anpassungen wurden in Zusammenarbeit mit fachkundigen Muttersprachler\_innen aus Mexiko und Deutschland vorgenommen. Die Unterkategorien, die entweder die didaktisch-organisationale oder die gesellschaftlich-außerhochschulische Dimension erfassen sollten, wurden gekürzt. Sie wurden zur flexiblen Nachfrage genutzt oder später als Auswertungskriterien herangezogen (siehe Anhang 2 Interviewleitfaden).

Die Kontaktaufnahme erfolgte in fast allen Fällen via E-Mail-Anschreiben mit Informationen zur Person, zum Promotionsvorhaben (Partizipation und HBNE), zu Hochschule / Förderung und Form (persönliches Interview) sowie ein Vorschlag zur Terminvereinbarung. Die Intervieweinladung umfasste eine kurze Kontextualisierung der Forschung (Promotionsarbeit im Rahmen der DBU-Förderung), Fragen und Ziel der Arbeit,

---

<sup>90</sup> Die Interviews wurden aufgezeichnet, mit der Software f4 transkribiert und als RTF Dokumente mit Zeitmarken exportiert zur weiteren Auswertung in MAXQDA, dem zur qualitativen Datenanalyse verwendeten Programm.



die Methode des Experteninterviews, sowie inhaltlicher Gegenstand und zeitlicher Umfang des Gesprächs (45-60 Minuten) und eine Anfrage zur Interviewterminierung (Anhang 1 Anschreiben). Im Anschluss an den Mail-Versand der Interviewanfragen wurde bezüglich der Teilnahmebereitschaft und zur Terminvereinbarung telefonisch nachgefragt. Um im Fall von Nachfragen telefonisch erreichbar zu sein, wurden die Interview-Termine in Mexiko erst vor Ort angefragt und vereinbart. Die Interview-Vorbereitung verlief weitgehend gleich. Es gab einige Unterschiede und Ausnahmen, wie z.B. dass in Mexiko der Kontakt und die Interviewterminierung weitestgehend über die Sekretariate verliefen.<sup>91</sup>

### 3.2.1.3 Durchführung und Transkription

Alle Interview-Partner erhielten eine Einführung. Darin wurden das Thema, die Fragestellungen und eine länderübergreifende Definition der BNE-Kompetenz *Partizipation* skizziert (nach Rieckmann 2010) sowie eine Übersicht über die fünf Interview-Bereiche und ihre Teilfragen gegeben. In diesem Zusammenhang wurde darauf hingewiesen, dass das Interview aufgezeichnet und anonym behandelt wird.

Gefragt wurde nach Methoden, Formen und Grad partizipativer HBNE, Rahmenbedingungen und Erfolgsfaktoren ihrer Implementation sowie Bedingungen ihrer Institutionalisierung (relevante Akteure, Faktoren und Transformationsmuster). Die durchschnittliche Interviewdauer betrug 1,5 Stunden. Die offenen und geschlossenen Fragen wurden nach qualitativen und quantitativen Kriterien ausgewertet.

*Quantitative Elemente der Erhebung:* Zur Ergänzung qualitativer Ergebnisse wurden quantitative Verfahren hinzugezogen. Die offene Befragung betraf alle Fragenbereiche. Die Quantifizierung erfolgte in den Kategorien *Grad der Partizipation* (Bezug nehmend die genannten Beispiele partizipativer HBNE) und *Erfolgsfaktoren der Implementation* partizipativer Bildungsprozess (CSF), da hier eine Gewichtung durch die Interviewpartner vorgenommen wurde. Während der Interviews wurden die Antworten zu zwei Fragenblöcken notiert. Die Items wurden den Expert\_innen zur Validierung und Quantifizierung wiedervorgelegt und diskutiert.

Vorüberlegungen zur Befragungstechnik entwickelten sich in Anlehnung an die *Q-Sort* Methode (vgl. Müller und Kals 2004), in der ein Aussagen-Spektrum sortiert wird mit dem

---

<sup>91</sup> Der Interview-Leitfaden wurde vorab für gewöhnlich nicht zugestellt. Eine Ausnahme hiervon betraf eine mexikanische Expertin, die vorab explizit um Zustellung des Leitfadens gebeten hatte. Pro Land kamen ein bis zwei Interviews nicht zustande. Ein bis zwei Interviews pro Land wurden sehr spontan geführt. Grund hierfür war eine kurzfristige Empfehlung und die Vermittlung des persönlichen Kontaktes eines anderen Interviewpartners.

Ziel eine Vielzahl subjektiver Haltungen und „komplexe Meinungsbilder“ zu erfassen (ebd.). Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit wurde das Sortier-Verfahren vereinfacht und angepasst:

Bei der Frage nach dem *Grad der Partizipation* wurden die Beispiele partizipativer HBNE nach einer vorgegebenen Item-Skala sortiert, die nach direkter bzw. indirekter Partizipation fragt (vgl. Kurrat 2010) und sich an der Systematisierung des IAPP orientiert (IAPP 2007, siehe Abb. 3.2.4).

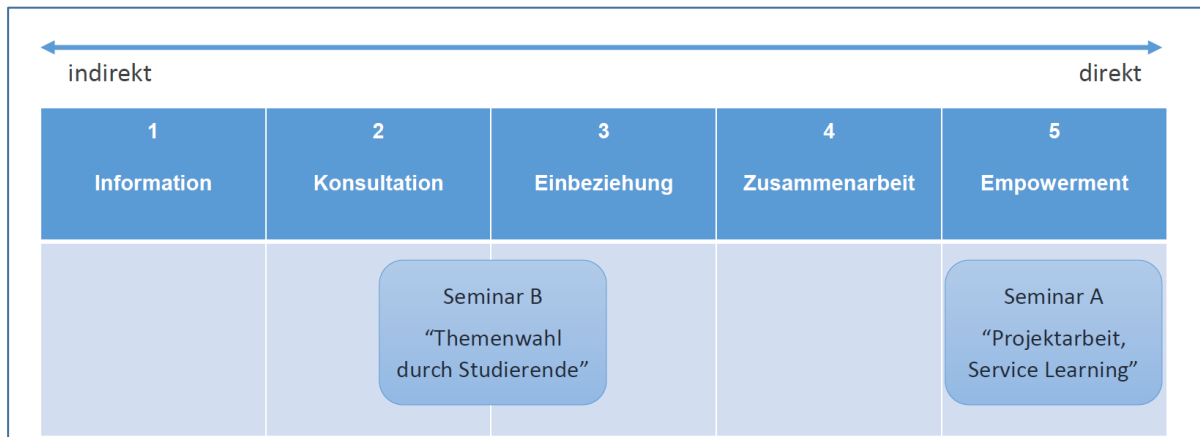


Abbildung 3.2.4 Grad der Partizipation – Gewichtung von Beispielen direkter / indirekter Partizipation (nach IAPP 2007 und Kurrat 2010).

Bei den Fragen nach Implementationsbedingungen partizipativer HBNE wurden Relevanz und Ausprägung der vorgelegten Critical Success Factors (CSF, nach Disterheft et al. 2014) und der selbst genannten Gelingensbedingungen für das Beispiel der eigenen Hochschule ordinal-skaliert (8 – hoch / 1 – niedrig, 0 – Interviewpartner\_innen (IP) hielten den Faktor bzw. die Bedingung für irrelevant). Den IP wurde freigestellt, ob die Sortierung mit Karten oder am PC erfolgt, wobei sich alle Befragten für die digitale Sortierung entschieden. Die folgende Abbildung zeigt die grafische Darstellung der Sortier-Fläche mit Beispiel-Antworten (Abb. 3.2.5).

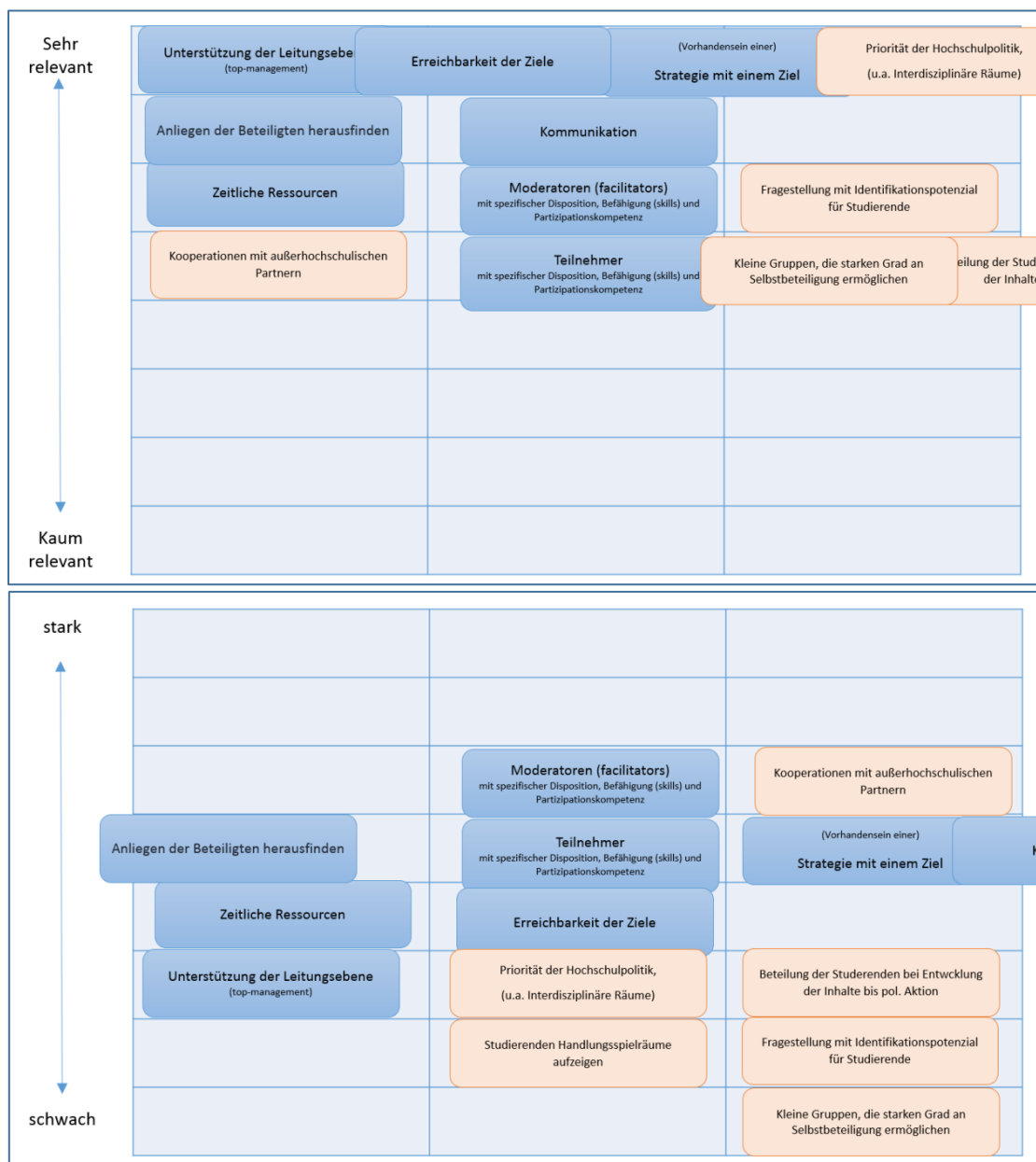


Abbildung 3.2.5 Gewichtung von Relevanz und Ausprägung der Implementationsbedignungen – CSF (blau, nach Disterheft et al. 2014) und durch die IP selbst genannte Gelingensbedingungen (rosa) partizipativer HBNE nach Relevanz (oben) und Ausprägung (unten).

*Besonderheiten:* Die Offenheit zur Durchführung der Gewichtungen fiel je nach methodischen Präferenzen der IP unterschiedlich aus (siehe Auswertung). Sichtbare Einflussfaktoren der Interviewsituation – Unterbrechungen, Verständigungsfragen etc. – wurden festgehalten. Weitere, für die Befragende „unsichtbare“ Faktoren (beispielsweise Vorannahmen zur Interview-Situation, akute Arbeitsbelastung etc.) können Bereitschaft oder Aufmerksamkeit der IP in der Interview-Situation beeinflusst haben, konnten aber nicht erfasst werden.

*Transkription* Anschließend wurden die Interviews transkribiert. Die Transkription erfolgte nach einfachen Transkriptionsregeln, da Inhalte und zentrale Begriffe, Projekte und Beispiele im Zentrum der Auswertung stehen und daher relevanter waren als Sprechpausen, Intonation, Emotionen etc. (in Anlehnung an Dresing und Pehl 2013, siehe Anhang 3 Transkriptionsregeln). Zur Qualitätssicherung wurden zwei transkriptions- und themenerfahrene Muttersprachlerinnen als studentische Hilfskräfte engagiert. Anschließend wurden die Transkripte vereinheitlicht, anonymisiert und korrigiert. Die Anpassungen erfolgten zunächst in MAXQDA, der Software zur qualitativen Datenanalyse, mit der das Material codiert wurde. Die korrigierten Transkripte wurden als RTF Dokumente exportiert und vollständig anonymisiert (Anhang 4 Transkript, zur Anonymisierung vgl. Anhang 3 Transkriptionsregeln.)

### 3.2.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Im Folgenden wird der Ablauf der durchgeführten Qualitativen Inhaltsanalyse geschildert (vgl. hierzu die Ablaufdarstellung der Qualitativen Inhaltsanalyse bei Gläser und Laudel (2010, S. 199ff.),<sup>92</sup> die zur Auswertung von Experteninterviews das inhaltsanalytische Verfahren von Mayring (1993) modifiziert haben). Der Ablauf umfasst die Aufbereitung des Materials und die Entwicklung des Kategoriensystems der unabhängigen Variablen, ihrer Ausprägungen und der entsprechenden Indikatoren.

#### 3.2.2.1 Material-Aufbereitung

Die Auswertung in Qualitativer Inhaltsanalyse erfolgte in einer mehrstufigen Material-Extraktion nach den Methoden von Gläser und Laudel (2010). Die Vorbereitung der Extraktion umfasste die Fixierung des Materials und die Festlegung der Analyseeinheiten, die Aufnahme von aus der Theorie bekannten Ausprägungen von Variablen und die Bestimmung der Indikatoren.

*Fixierung des Materials:* Alle Interviews wurden nummeriert und mit Ländercodes erfasst (im Folgenden: DE\_1, MX\_1). Erstes Kriterium zu Fixierung des Materials war die Vollständigkeit der Antworten: Eine unvollständige Datenlage ergab sich lediglich bei der Gewichtung der Implementationsbedingungen (CSF und Weitere Bedingungen). Quantitativ wurden nur die Ergebnisse solcher Interviews ausgewertet, in denen sowohl die Relevanz als auch die Ausprägung der CSF gewichtet worden waren.<sup>93</sup> Es gelang mindestens ein

---

<sup>92</sup> Eine übersichtliche Ablaufdarstellung bietet die Grafik ebd., S. 203.

<sup>93</sup> Bei Interview DE\_3.1 wurde die Gewichtung der Ausprägung belassen wie die Gewichtung der Relevanz bzw. nicht eindeutig zu Ende geführt, mit der Begründung, eine quantitative Beurteilung der Faktoren sei eher

Interview pro Hochschule in die quantitative Auswertung aufzunehmen (mit Ausnahme von MX\_10). Nicht aufgenommen wurden Interviews, in denen die IP eine Gewichtung aus zeitlichen (MX\_3.1, DE\_3.2<sup>94</sup> und DE\_7.1) oder inhaltlichen (MX\_10<sup>95</sup>) Gründen nicht vornahm. Qualitative Aussagen aus diesen Interviews wurden dennoch in die Auswertung mit aufgenommen und entsprechend gekennzeichnet. Zweites Kriterium der Fixierung war die Relevanz des Materials für die Beantwortung der Forschungsfrage: Die einleitende Interview-Frage zum HBNE-Verständnis der Expert\_innen wurde teil-systematisch ausgewertet, um sicher zu stellen, dass die Expert\_innen, trotz unterschiedlicher begrifflicher Schwerpunktsetzungen, ein ähnliches HBNE-Verständnis haben (vgl. kritische Diskussion um die Begriffe Entwicklung / *desarrollo* und Nachhaltigkeit / *sustentabilidad* in Kapitel 2.2.1).

*Festlegung der Analyseeinheit:* Die Analyseeinheit variiert von einem Begriff bzw. einer Begriffsgruppe zu mehreren Abschnitten (i.d.R. maximal 2 Absätze). Inhaltlich wurde die Analyseeinheit in Bezug zur jeweiligen Variable bestimmt.

- *Implementationsformen:* Hier bildet die Analyseeinheit das von dem / der IP genannte Beispiel der Implementationsform (ein Seminar, eine Initiative...). Da die Beispiele, welche die IP nannten, ihnen während des Interviews noch einmal zur quantifizierenden, kommunikativen Validierung vorgelegt wurden, wurde die Beispielinheit sozusagen während des Interviews fixiert. Das heißt, an einer Hochschule können mehrere Beispiele genannt werden (mindestens ein, maximal neun Beispiele). Diese Beispiel-Einheiten wurden entsprechend separat nummeriert (1\_BM, 1\_BD). Die Variablen *Formen*, *Methoden*, *Ebene* und *Grad* der Partizipation wurden qualitativ und quantitativ auf Ebene dieser Beispiel-Einheiten ausgewertet (das Beispiel eines Seminars als *Form*

---

schwierig. Die Werte wurden in dieser Form in die quantitative Auswertung übernommen. Würde man diese Werte nicht einberechnen, würden sich die Ergebnisse der Rangfolge lediglich sehr geringfügig verändern: Die Faktoren *Strategie mit einem Ziel* und *Unterstützung der Leitungsebene* würden beide Rang 3 einnehmen, wobei die Differenz bei der aktuellen Rechnung auch nur 0,1 Punkte beträgt. Die Faktoren *Zeitliche Ressourcen und Anliegen der Beteiligten* würden die letzten beiden Rangplätze tauschen. Der Befund, dass die Relevanz aller Faktoren stärker ausgeprägt ist als ihre Ausprägung, würde sich nicht ändern.

<sup>94</sup> Hier wurde zwar eine Gewichtung der Relevanz vorgenommen, die sich an der Ausprägung orientierte. Zudem wurden alle Faktoren mit 7 oder 8 gewichtet, sodass es hier zur differenzierteren Ergebnisdarstellung eher sinnvoll schien, sich auf die qualitativen Aussagen zu stützen und die Ergebnisse der Gewichtung dort mit anzugeben.

Die Gewichtung dieser Faktoren fiel im Einzelnen wie folgt aus: Strategie mit einem Ziel G 7, Erreichbarkeit der Ziele G 8 (mit der inhaltlichen Ergänzung einer „Sinnhaftigkeit / Ernsthaftigkeit der Ziele“), Unterstützung der Leitungsebene G 7, Zeitliche Ressourcen G 8 (mit der inhaltlichen Ergänzung, dass es sich um „Räume für Probieren und Darstellung“ handeln müsse), Kommunikation G 8, Anliegen der Beteiligten G 8 (mit der inhaltlichen Ergänzung, dass es sich hier um die „Gelegenheit zum Erkennen/ Artikulierung eigener Anliegen“ handeln müsse, Moderatoren (facilitators) G 7, sowie Teilnehmer G 0

<sup>95</sup> Der IP schloss die Methode der Gewichtung explizit aus.

formaler Bildung, durchgeführt mit der *Methode* des Service Learning, auf inner- und außerhochschulischer *Ebene*).

- *Implementationsbedingungen* und *Institutionalisierung*: Hier bildet die Analyseeinheit das codierte Text-Segment einer bestimmten Kategorie (*Unterstützung der Leitungsebene*) innerhalb eines Interviews (MX\_7). Das Segment variiert in der Regel zwischen einer Begriffsgruppe und einem, maximal zwei Absätzen. Es wird also die Anzahl der Nennung von Merkmalsausprägungen einer Variable in einem Interview erfasst. Die jeweilige quantitative Weiterverarbeitung wird im Text an entsprechender Stelle erläutert.

Um die Fülle des Datenmaterials übersichtlich zu halten, wurde das Material mit MAXQDA, einer Software für qualitative Datenanalyse organisiert. Nachfolgend (Abb. 3.2.6) werden die Interviews (links oben), die Texte (rechts oben), das Kategorien-System (links unten) sowie die einzelnen Codes in der MAXQDA-Maske angezeigt. Die Auswertung erfolgt entlang der Fragen und der hierzu entwickelten Unterfragen und Auswertungskategorien.

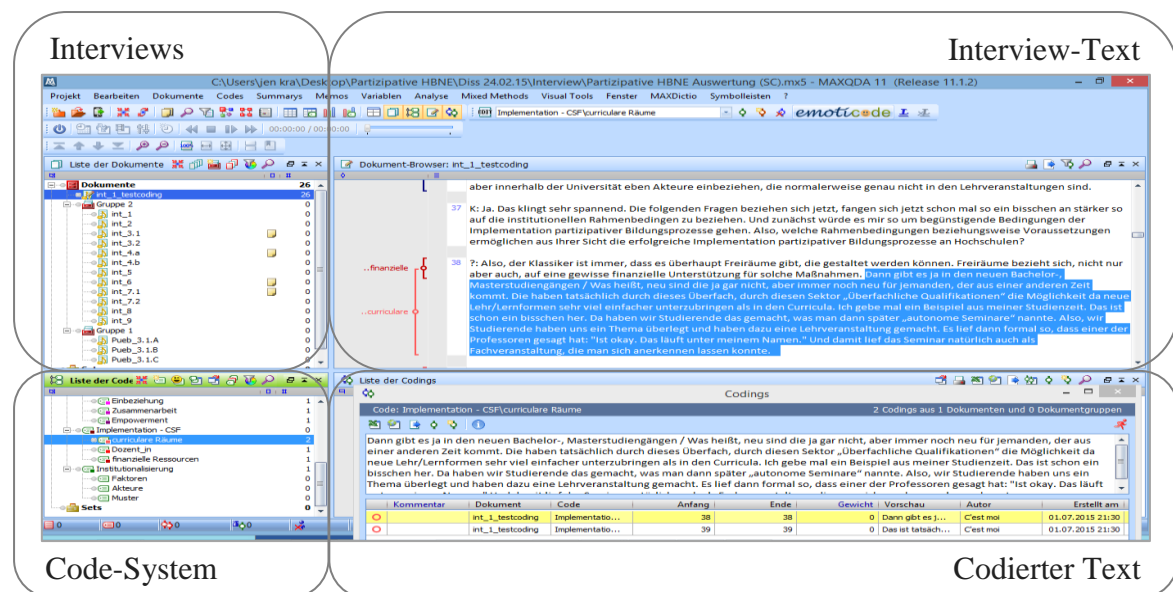


Abbildung 3.2.6 Interview in MAXQDA-Benutzeroberfläche.

Während der Codierung des Materials wurde das Kategorien-System ausdifferenziert. Bei Bedarf wurden Variablenausprägungen und deren Indikatoren ausdifferenziert. Es folgte die Entnahme von Informationen aus dem Text, indem die codierten Text-Segmente samt Kommentaren (Kurzinformation) und Code-Memos (ausführlichere Notiz) exportiert wurden. Das Material-Extrakt wurde erneut überprüft, bereinigt und zur qualitativen, quantitativen, grafischen Weiterverarbeitung aufbereitet.

*Zweisprachige Auswertung und Übersetzung:* Die Auswertung der Interviews erfolgte in der Originalsprache des jeweiligen Interviews (Spanisch bzw. Deutsch). Bei der Kategorienbildung wurde zweisprachig verfahren, das zur abschließenden Auswertung genutzte Kategoriensystem wurde ins Deutsche übersetzt. Während das Interviewmaterial in Originalsprache codiert wurde, erfolgten Zusammenfassungen i.d.R. auf Deutsch und unter Berücksichtigung spanischsprachiger Formulierungen im Original (Kommentarfunktion und Code-Memos in MAXQDA). Die in der Ergebnisdarstellung (vgl. Kapitel 4) angeführten Zitate mexikanischer IP wurden von der Autorin ins Deutsche übersetzt und als Belege zur Nachvollziehbarkeit im Original angegeben (in Fußnoten).

*Quantitative Elemente der Auswertung:* Bei der Auswertung wurde die Häufigkeit der Beispiele oder Nennungen von Inhalten innerhalb bestimmter Kategorien berücksichtigt. Dies erlaubt die Relevanz bestimmter Inhalte oder Argumente innerhalb des Diskurses beziehungsweise das länderspezifische Gewicht bestimmter Trends zu bestimmen. Die quantitativen Ergebnisse werden in Relation gesetzt zum jeweils untersuchten Fall bzw. Land. Bei sichtbaren Abweichungen in der Anzahl der Beispiele, Nennungen usw. ... pro Land werden die Ergebnisse in Mittelwerten und prozentualer Verteilung innerhalb der Fälle dargestellt. Bei etwa vergleichbarer Anzahl von Nennungen pro Land werden absolute Werte abgebildet. Für die quantitative Auswertung wurde pro Hochschule mindestens ein Ranking herangezogen.<sup>96</sup> Ein Interview dauerte insgesamt drei Stunden und wurde beim Abendessen weiter geführt. Aus der Vielzahl unterschiedlicher Interview-Persönlichkeiten und Erfahrungen ließ sich ein differenziertes Meinungsbild zeichnen.

#### 3.2.2.2 Kategoriensystem der Variablenausprägungen und Indikatoren

Im Folgenden wird die Bestimmung von Indikatoren der jeweiligen Variablenausprägungen erörtert. Bildung der Auswertungskategorien erfolgt teils deduktiv, teils induktiv. Die Bildung der qualitativen Auswertungskategorien erfolgte unter Berücksichtigung der im Fragebogen gekürzten Unterfragen zu Methoden / Formen partizipativer Bildungsprozesse (Raum der Partizipation: auf didaktisch-organisationaler Ebene oder auf gesellschaftlich-außerhochschulischer Ebene).

---

<sup>96</sup> Ausnahme: Interview MX\_10, da der IP die quantifizierende Methode nicht auf den Gegenstand der Befragung übertragbar hielt.

### 3.2.2.3 Kategorien Implementationsformen

Die Fragen nach „Formen und Methoden partizipativer Hochschulbildung“ wurden hinsichtlich der Variablen *Formen* und *Methoden* der Implementation sowie *Ebene* und *Grad* der Partizipation ausgewertet (vgl. Kurrat 2010). Im Folgenden werden die Variablenausprägungen und ihre jeweiligen Indikatoren vorgestellt. Diese umfassen *formale* bzw. *non-formale Formen* sowie *Methoden*, die *inter- und transdisziplinär*, *projektorientiert*, *forschungsorientiert*, *praxisorientiert*, *kooperative* und *sonstige Methoden* sind. Die Ausprägungen der *Partizipation auf inner- bzw. außerhochschulischer Ebene* werden im folgenden Abschnitt vorgestellt (Partizipation auf innerhochschulischer, also didaktisch-organisationaler oder gesellschaftlich-außerhochschulischer Ebene).

Zunächst wird das Vorgehen bei der Codierung mit den dargestellten Codes zu den Fragen Methoden und Formen partizipativer HBNE und Grad der Partizipation beschrieben. Die induktive und deduktive Kategorienbildung erfolgte auf zwei Wegen (vgl. Gläser und Laudel 2010). Vorab bestanden bereits die Kategorien zur *Ebene der Partizipation* (Partizipation auf gesellschaftlich-außerhochschulischer bzw. auf didaktisch-organisationaler Ebene, vgl. Kapitel 2.3.1). Außerdem bestanden Überlegungen zu bestimmten Methoden wie Service Learning, Formaten wie dem Sozialdienst oder die Verortung der Beispiele im formalen, bzw. non-formalen Bereich. Das quantitative Ergebnis der durch die Expert\_innen vorgenommenen Gewichtung der eigenen Beispiele wurde ausgewertet und die Kategorien wurden ausgehend von solchen Beispielen gebildet, die als Formen „direkter Partizipation“ bewertet wurden. Diese umfassten die Oberkategorien *Formen*, *Methoden*, *Formale Merkmale* (BA/MA, Leistungsnachweis, etc.) und *Sonstige Bereiche*. Parallel dazu wurden 4-5 Texte induktiv codiert. Die hierbei entstandenen Kategorien (Community Projekte, Externe Referenten, studentische Initiativen etc.) wurden in das bestehende Kategoriensystem übernommen, das im weiteren Verlauf der Auswertung weiter angepasst wurde.<sup>97</sup>

Abschließende Kategorien der Variable (*Lehr-/Lern-)Formen* unterteilen sich in die Ausprägung *Formale* bzw. *Non-formale Formen*, Kategorien der Variable *Methode* in sechs

---

<sup>97</sup> Hinweis zu Auswertung der Beispiele: In einigen wenigen Fällen nannten Interview-Personen Beispiele, die sie von anderen Hochschulen kennen, z.B. weil sie dort als Dozent\_in tätig sind. Kriterium für den Ausschluss dieser Beispiele war ihre Dopplung, also wenn das Beispiel bei einem anderen Interview (z.B. mit einem Interview-Partner der erwähnten Hochschule) auch genannt wird. (Bsp.: Interview 3.1 – Beispiel einer anderen Hochschule wird erwähnt, an der ein Interview geführt wurde (mit Nennung des selben Beispiels), Interview 8.1 – Beispiel einer anderen Hochschule wird erwähnt, an der kein Interview-Termin vereinbart wurde).



methodische Ausprägungen und Kategorien der Variable *Ebene* in *inner- und außerhochschulische Ausprägungen*. Diese werden nun mit ihren Indikatoren beschrieben.

*Formen*: Abschließende Kategorien unterteilen sich in die Ausprägung *Formale bzw. Non-formale Formen* partizipativer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, Overwien 2010).

*Formale* Lehr-/Lernformen kennzeichnen sich durch die Indikatoren:

- *Vorlesungen*
- *(Projekt-)Seminare*
- *Exkursionen und Praktika*
- *Forschung*

Hier wird, in leicht adaptierter Form, Bezug genommen auf die Gruppierung der Aktions- bzw. Lehrformenformen nach Böss-Ostendorf und Senft (2014, in Anlehnung an Göckel 2003) in *Darstellendes Lehren* (Vorlesung), *Zusammenwirkendes Lehren* (Seminar) und *Aufgaben stellendes Lehren* (Projekt, Übung, hier v.a. Praktikum / Exkursion).

Weitere Formen formaler Bildungsprozesse wurden überschrieben mit den Kategorien:

- *Curriculum* (Studienordnung, Prüfungsordnung, Lehrplan / Schule, Curriculum)
- *Studiengang / -Fach*<sup>98</sup>
- *Sonstige Formen*

*Non-formale* Lehr-/Lernformen umfassen

- *Weiterbildungen* – in Mexiko insbesondere das diplomado (vgl. Diskussion 2.3.1.1)
- *Initiativen* – studentische und sonstige Initiativen, Arbeitsgruppen (AGs)
- *Veranstaltungen* – Events, Tagungen
- *Management und Betrieb* (bzw. Maßnahmen, die diese betreffen)
- *Sozialdienst* – ein länderspezifisches Format in Mexiko
- *Sonstige Formate* non-formaler Bildungsprozesse

*Sonstige Merkmale* wie die Studienstufe (BA, MA, Lizenziat, Título Profesional), Themen und Inhalte, Teilnehmende und Zielgruppen (falls nicht Studierende) oder Äußerungen zu

---

<sup>98</sup> Hierzu zählt auch die Erwähnung von Leistungsnachweisen, also verschiedenen Formen der formalen Prüfung oder Zertifizierung von Wissen und Kompetenzen (Abschlussarbeiten / tesis, verschiedene Prüfmethoden und sonstigen Leistungsnachweisen für den Erwerb formaler Qualifikationen). Diese wurden zum Teil auch in der Kategorie „Forschung“ mit ausgewertet, da Abschlussarbeiten in der Regel einen starken Forschungsanteil haben.

Lehrer\_innenbildung wurden erfasst und nicht systematisch ausgewertet, sondern zur Ergänzenden Information hinzu gezogen.

*Methoden:* Die Ergebnisse der induktiven Kategorienbildung wurden in verschiedene Methoden-Kategorien unterteilt. Diese orientieren sich weitestgehend an der Systematisierung nach Ufert (2015) und werden theoretisch gestützt durch die Arbeiten von Adomßent und Michelsen (2006), Baltes et al. (2007), Hansmann et al. (2009), Ebner und Gellert (2010), Fortuin und Bush (2010), Barth et al. (2014), Wiek et al. (2014), Fernández-Crispín und Lara-González (2016), Rowe und Hiser (2016), Singer-Brodowski (2016) sowie Wahr und de la Harpe (2016, vgl. Kapitel 2.6). Diese Methodenkategorien wurden um die Kategorien *Kooperative Methoden* (5, vgl. Slavich und Zimbardo 2012, 2014, Barth 2015) und *Sonstige Methoden* (6) ergänzt. Die Variable *Methode* wurde auf sechs Ausprägungen hin untersucht, die im Folgenden samt ihrer Indikatoren aufgeführt werden nach folgendem Muster: Barth 2015)

0) *Ausprägung der Methoden-Variable* (Indikator 1, Indikator 2,...)

1) *Inter- und transdisziplinäre Arbeitsweisen* – fachübergreifende Angebote, Integration von Praxis-Partnern in Fragen, transformative Methoden

2) *Projektorientierte Methoden* – Projektstudium, Problembasiertes / Selbstorganisiertes/ Projektorientiertes / Erfahrungsbasiertes Lernen, charakterisiert durch Einmaligkeit und thematische Abgrenzung des Projektes

3) *Forschungsorientierte Lehr-/Lernformate* – Forschendes Lernen, Entdeckendes Lernen, Feldforschung, Partizipative Aktionsforschung, Forschung zu Sozialen Repräsentationen

4) *Praxiserfahrungen* – Praktikum, Exkursion, Service Learning und Community Projekte, Sozialdienst, Labor- und werkstattartige Formate<sup>99</sup> mit Experimentalcharakter

5) *Kooperative Methoden* – Kooperatives Lernen, Peer-to-peer-Lernen, Gruppenarbeit Lerngemeinschaften (Comunidad de aprendizaje)

6) *Sonstige Methoden* – Methoden, die sich keiner der obigen Kategorien zuordnen lassen, da sie häufig in non-formalen Kontexten zum Tragen kommen. Beispiele sind gesellschaftlich ausgerichtete Methoden, die z.B. traditionelle Formen der

---

<sup>99</sup> (Real/Raum/Zukunfts)-Labor, (Zukunfts/Projekt)-Werkstatt

Selbstorganisation von Gemeinden anregen möchten, sowie dialogorientierte, innovative, offene Präsentations- und Diskussionsmethoden. In formalen Kontexten sind es z.B. die Beteiligung der Teilnehmenden an einer Fach- oder Themenwahl, das Einladen externer Referent\_innen in die Lehre oder die Durchführung von Befragungen im Rahmen von Produktlinienanalysen.

Die verschiedenen Methodentypen (bzw. Ausprägungen) konnten auch mehrfach auftreten und wurden entsprechend erfasst.<sup>100</sup> Bei der Auswertung wurde die Methoden idealerweise einer Schwerpunkt-Kategorie zugeordnet.

*Ebene und Grad der Partizipation:* Die genannten Beispiele für Formen und Methoden partizipativer HBNE wurden des Weiteren auf die Variable *Partizipationsebene* hin untersucht, also den Ort oder Raum, an dem die Partizipation stattfindet (vgl. Kurrat 2010). Hierbei wird zunächst unterschieden zwischen inner- und außerhochschulischer Partizipation (vgl. Rieckmann / Stoltenberg 2011). Innerhalb der Hochschule wird unterschieden zwischen Partizipation auf didaktischer und auf organisationaler Ebene. Es können auch alle Kriterien zutreffen. Hier das Beispiel eines mexikanischen Experten:

*„Hier (im Beispiel „Sozialdienst“) sind die Projekte fast immer individuell. Hier sprechen wir von einer Person, die in einem Hochschul-externen Projekt teilnimmt. Dort nicht (im Beispiel „Seminar mit Gruppenarbeit“), dort handelt es sich um eine Gruppe von Personen, die an einem Projekt innerhalb des Seminars teilnimmt, insofern ist es etwas anderes.“ (MX\_7)<sup>101</sup>*

Dieses Beispiel veranschaulicht die Differenzierung von zwei Ebenen der Partizipation: Partizipation auf gesellschaftlich-außerhochschulischer Ebene und auf didaktischer Ebene.<sup>102</sup> Bei der Untersuchung der Partizipationsebene wurde bei der Variablenausprägung also zunächst unterschieden zwischen inner- und außerhochschulischer Partizipation. Indikatoren für die Ausprägung der jeweiligen Partizipationsebene wurden am Material bestimmt, bzw. aus den Informationen über die Variablen *Formen* und *Methoden* und deren jeweiligen Ausprägungen abgeleitet.

*Die außerhochschulische Ebene* bezieht sich auf die Gesellschaft, das gesellschaftliche Umfeld der Hochschule oder ein sonstiges gesellschaftliches Bezugsfeld, in dem die

---

<sup>100</sup> Wenn mehrere Methoden genannt wurden, wurden diese mehrfach aufgenommen.

<sup>101</sup> “Aquí (en el servicio social) los proyectos son casi siempre individuales, [...] estamos hablando de una persona que está participando en un proyecto externo a la universidad. Acá (en un seminario con trabajo de grupo) no, acá es un grupo de personas que participan en un proyecto dentro del curso, entonces como que es diferente” (MX\_7).

<sup>102</sup> Das Beispiel differenziert zudem zwischen individueller und sozialer Partizipation (siehe Disterheft et al. 2014).

Bildungsinstitution Hochschule als Akteur im Prozess einer nachhaltigen Entwicklung handeln kann (Rieckmann / Stoltenberg 2011). Beispiel-Indikator: Anwendung Methode „Service Learning / Community Projekte“


*Innerhalb der Hochschule* wird unterschieden zwischen Partizipation auf didaktischer und auf organisationaler Ebene. In der Unterscheidung geht es darum,

- ob die Teilnehmenden im Rahmen i.d.R. formaler Bildungsprozesse, z.B. eines Seminars bestimmte partizipative Methoden anwenden (*didaktische Ebene*), Beispiel-Indikatoren: Beteiligung der Teilnehmer an Themenwahl, Methoden wie z.B. selbstorganisiertes Lernen / Seminar, oder
- ob die Teilnehmenden in anderen Bereichen der Organisation Hochschule mitwirken (*organisationale Ebene*), Beispiel-Indikatoren: Strategien oder Engagement von Studierenden / Dozierenden für Nachhaltigkeit in Management, Betrieb, Curriculare etc.

Es können auch alle Kriterien zutreffen, z.B. wenn ein Seminar mit weitem Gestaltungsspielraum für die Teilnehmenden (*didaktische Ebene*) im methodischen Format des Service Learning sich mit Konzepten für nachhaltige Stadtentwicklung befasst (*gesellschaftliche Ebene*) und in diesem Zusammenhang ein Konzept für einen nachhaltigeren Betrieb der Hochschule entwickelt (*organisationale Ebene*).

Die Variable *Grad der Partizipation* wurde zur quantitativen Auswertung hinzugezogen. In Anlehnung an die Systematisierung von Kurrat (2010) sollte ermittelt werden, ob es sich eher um Beispiele „direkter“ oder „indirekter“ Partizipation handelt. Zur Differenzierung der Variablenausprägungen wurde eine fünf-stufige Skala verwendet (IAPP 2007), in der direkte Partizipation mit 5 und indirekte Partizipation mit 1 abgebildet ist. Die Schritte der Skala wurden als Indikatoren festgelegt: 5) Empowerment, 4) Zusammenarbeit, 3) Einbeziehung, 2) Konsultation, 1) Information (vgl. hierzu Kapitel 2.3.3 Ebene und Grad der Partizipation sowie die Erläuterungen in 3.2.1.3 Durchführung und Transkription).

Tabelle 3.2.1 Kategoriensystem der Variable Implementationsformen – in Anlehnung an Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000), International Association for Public Participation (2007), Göckel (2003), Kurrat (2010), Ufert (2015), Rieckmann und Stoltenberg (2011), Böss-Oste Ostendorf und Senft (2014), Thomas (2016) und weitere (vgl. 3.2.2.3 zu Methoden)

Implementationsformen partizipativer HBNE		
Unabhängige V.	Ausprägung	Indikatoren
Form	Formal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Projekt-)Seminare</li> <li>- Exkursionen / Praktika</li> <li>- Forschung</li> <li>- Curriculum</li> <li>- Studiengang / -fach</li> </ul>
	Non-formal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fort- und Weiterbildung</li> <li>- Initiativen (studentische, I. sonstige I., AGs)</li> <li>- Veranstaltungen (Events, Tagungen)</li> <li>- Sozialdienst</li> <li>- Management und Betrieb</li> </ul>
	Überschneidung formal / non-formal	Kombinationen, z.B. Forschung im Kontext von Management und Betrieb
Methode	Inter-/Transdisziplinarität	Inter- und transdisziplinäre Arbeitsweise
	Projektorientierung	Projektstudium, Problembasiertes, projektorientiertes Lernen
	Forschungsbezug	Forschendes Lernen, Partizipative Aktionsforschung
	Praktische Erfahrungen	Praktika, Praxiserfahrung, Service Learning
	Kooperative Methoden	Kooperatives Lernen, Peer-to-peer-Lernen, Gruppenarbeit Lerngemeinschaften
	Sonstige Methoden	Sonstige Methoden in (non-)formalen Kontexten
Ebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Innerhochschulisch (didaktisch / organisational)</li> <li>- Außerhochschulisch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Didaktisch</li> <li>- Didaktisch-organisational</li> <li>- Organisational</li> <li>- Außerhochschulisch</li> <li>- Außerhochschulisch und didaktisch-organisat.</li> </ul>
Grad 	Direkte Partizipation	Empowerment
		Zusammenarbeit
		Einbeziehung
		Konsultation
	Indirekte Partizipation	Information

#### 3.2.2.4 Kategorien Implementationsbedingungen

Im Folgenden werden die Variablenausprägungen und Indikatoren der Variable *Implementationsbedingungen* partizipativer HBNE dargestellt.

*Erfolgsfaktoren:* Die Variablen *Prozess*, *Struktur* und *Person* wurden bestimmt in Orientierung an den *Critical Success Factors* nach Disterheft et al. (2014, im Folgenden auch CSF, siehe Kapitel 2.3.4, Tabelle der Erfolgsfaktoren partizipativer Prozesse an Hochschulen). Die Variablenausprägungen umfassen:

- Prozess – *Kommunikation, Anliegen der Beteiligten herausfinden*
- Struktur – *Unterstützung der Leitungsebene, Zeitliche Ressourcen*
- Prozess- und Struktur – *Strategie mit einem Ziel, Erreichbarkeit der Ziele*
- Person – sowohl *Moderatoren* als auch *Teilnehmende mit spezifischer Disposition, Befähigung und Partizipationskompetenz*

In der Untersuchung von Disterheft et al. (2014) wurden die einzelnen CSF gelcustert und in Bezug zueinander gesetzt. Der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist ein etwas anderer. Statt partizipativer Prozesse im Rahmen hochschulischen Nachhaltigkeitsinitiativen, bei denen es sich um Beispiele non-formaler Bildung handelt, wird hier partizipative HBNE untersucht, die sowohl im Rahmen formaler als auch non-formaler Bildungsprozesse stattfinden kann. Daher sollte zunächst festgestellt werden, ob die Implementation partizipativer HBNE (sowohl im formalen, als auch im non-formalen Bereich) durch dieselben Faktoren bedingt wird. Da aus diesem Grund die bei Disterheft et al. (2014) hergestellten Bezüge nicht vorausgesetzt werden konnten (und eine Befragung zum gesamten, recht komplexen Cluster für die Interview-Situation möglicherweise zu zweitintensiv gewesen wäre), erfolgte die Befragung zu Relevanz und Ausprägung der einzelnen CSF.

*Weitere Gelingensbedingungen:* Hinzu kommt eine Reihe weiterer Bedingungen der Implementation, die aus dem Material entwickelt wurden. Diese umfassen

- Hochschulprofil und Organisationskultur
- Curricularer Raum
- Vernetzung / Kooperationen
- Personelle Faktoren, inkl. Fortbildung Lehrender

- Finanzielle Ressourcen
- Sonstige Bedingungen

Indikatoren dieser Variablenausprägungen sind in der nachfolgenden Tabelle skizziert.

Tabelle 3.2.2 Kategoriensystem der Variable Implementationsbedingungen (vgl. hierzu Disterheft et al. 2014).

Implementationsbedingungen partizipativer HBNE		
Unabhängige V.	Ausprägung	Gewichtung / Indikatoren
Struktur	Unterstützung der Leitungsebene	Gewichtung von  - <i>Relevanz</i> 8 hoch - 1 gering  - <i>Ausprägung</i> 8 stark - 1 schwach
	Zeitliche Ressourcen	
Prozess	Kommunikation	
	Anliegen der Beteiligten herausfinden	
Prozess – Struktur	Strategie mit einem Ziel	
	Erreichbarkeit der Ziele	
Person	Moderatoren <sup>103</sup> mit spezifischer Disposition, Befähigung (skills) und Partizipations-kompetenz	
	Beteiligte mit spezifischer Disposition, Befähigung (skills) und Partizipations-kompetenz	
Weitere Gelingens-bedingungen	Induktive Bestimmung folgender Ausprägungen und Indikatoren	
	- Hochschulprofil und Organisationskultur	Profil, Kultur, Leitbild, Politik...
	- Curricularer Raum	Studien-/Prüfungsordnungen, Akkreditierungen...
	- Vernetzung / Kooperationen	Netzwerke, weitere Kooperationsformen
	- Personelle Faktoren, inkl. Fortbildung Lehrender	Diverse (in Ergänzung zum CSF <i>Personelle Faktoren</i> )
	- Finanzielle Ressourcen	Mittel für Lehre, Projekte, Koordination...
	- Sonstige Bedingungen	Diverse

<sup>103</sup> „facilitators“

Die Befragung erfolgte in mehreren Schritten. Zunächst wurden offene Fragen nach förderlichen und nach zentralen Bedingungen der Implementation partizipativer HBNE gestellt und die Antworten am PC notiert (vgl. Kapitel 3.2.1.2). Im nächsten Schritt wurden den IP die acht CSF-Items vorgelegt sowie die eigens genannten Bedingungen, sofern sie inhaltlich neue Aspekte betrafen oder als Erweiterung bzw. Kommentierung der bestehenden CSF gesehen wurden.<sup>104</sup> Es folgten geschlossene Fragen zur Einschätzung von *Relevanz* und *Ausprägung* der vorgegebenen CSF unter Einbeziehung neuer Bedingungen, die die Interviewpartner im Rahmen der offenen Fragen nannten. Dabei handelte es sich entweder um gänzlich neue Aspekte, die die Interviewpartner in den vorgegebenen CSF nicht wieder fanden, oder um Konkretisierungen, bzw. Ergänzungen, die die Interviewpartner zu den vorgegebenen CSF vornahmen. Die Gewichtung erfolgte auf einer Skala von 1 – 8 (geringe Relevanz / Ausprägung = 1, hohe Relevanz / Ausprägung = 8), wobei die IP auch die Gelegenheit hatten solche Bedingungen auszusortieren, die ihnen nicht relevant oder begrifflich nicht praktikabel erschienen.<sup>105</sup>

Auch die Auswertung erfolgte in mehreren Schritten. Die Ergebnisse der quantitativen Auswertung wurden durch eine qualitative Auswertung der relevantesten CSF im Hinblick auf Begründungen für ihre Relevanz vertiefend betrachtet. Im Anschluss erfolgte eine ausführlichere qualitative Auswertung solcher Bedingungen, die die Expert\_innen als weitere Gelingensbedingungen bzw. als Ergänzung zu den bereits vorhandenen CSF sehen (Offene Variable *Weitere Bedingungen*).<sup>106</sup> Diese wurden zunächst separat erfasst und im Auswertungsprozess zu eigenen Kategorien aggregiert. Nach einer Teilcodierung wurden die induktiv gebildeten Kategorien ausdifferenziert.

---

<sup>104</sup> Notierte Antworten der offenen Fragen wurden aussortiert, wenn der / die IP den Eindruck hatte, dass die eigene Antwort durch die CSF ausreichend abgebildet war.

<sup>105</sup> Hinweis zu Interviewsituation: die vorgelegten CSF wurden zum Teil während der Gewichtung kommentiert, zum Teil einfach nur gewichtet. Die Datenlage zur Auswertung der CSF ist daher im Durchschnitt weniger gut als bei solchen Bedingungen, welche die IP selbst schilderten.

<sup>106</sup> Dabei wurde berücksichtigt, ob die neu genannten Bedingungen den bestehenden CFS-Kategorien zugeordnet oder in eigenen Kategorien erfasst werden sollten.



Zwar war durch die Gewichtung während der Befragung auch hier in gewisser Weise die Analyseeinheit gekennzeichnet (Aussagen zu CSF oder Weitere Bedingungen), die Zuordnung zu bereits bestehenden und neuen Kategorien musste allerdings erneut geprüft werden. In der qualitativen Ergebnisdarstellung wurden die Ausprägungen der *Weiteren Bedingungen*

- den bestehenden CSF-Kategorien zugeordnet, wenn diese als Konkretisierung oder Ergänzung der vorgegebenen CSF gemeint waren oder
- separat dargestellt, wenn es sich um neue Aspekte handelte.

Die Ergebnisse der Kategorien *Weiteren Bedingungen* wurden nicht quantitativ ausgewertet, da dies aufgrund der nicht vergleichbaren Datenlage bei einer Vielzahl von Einzelfaktoren weniger sinnvoll erschien.

#### 3.2.2.5 Kategorien Institutionalisierung

Im Folgenden wird das Kategoriensystem und die Indikatoren der Ausprägungen *Akteure*, *Bedingungen* und *Transformationsmuster* um die Variable Institutionalisierung beschrieben.

*Akteure*: Gefragt wurde nach Akteuren, die aus Perspektive der Interviewpartner\_innen relevant für die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE sind. Die Ausprägungen der unabhängigen Variable *Akteure* wurden deduktiv Kategorien bestimmt. Die Ergebnisdiskussion wurde in Anlehnung an Thomas (2016) systematisiert und um neue Kategorien erweitert.<sup>107</sup>

Es bestanden theoretische Vorüberlegungen zu Kategorien, die sich aus der Literatur zur Variable *Implementationsbedingungen* ergaben. In den *Critical Success Factors* (Disterheft 2014) waren die Kategorien *Hochschulleitung*, *Studierende* und *Lehrende* angelegt (CSF Unterstützung der Leitungsebene, CSF Teilnehmende und CSF Moderatoren <= Studierende und Lehrende im Verständnis klassischer formaler Bildungssettings). Die Ergebnisse der induktiven Kategorienbildung ließen sich nach der Auswertung der Studie von Thomas (2016) zuordnen, die erst ein Jahr nach Durchführung der Experteninterviews erschien und die zur Systematisierung der Ergebnisdiskussion hinzu gezogen wurde.

Die inner- und außerhochschulische Ebene differenziert sich bei Thomas (2016) in folgende Akteursgruppen aus: Innerhalb der Hochschule in *Mitarbeiter\_innen in exekutiven Funktionen*, *Wissenschaftliche Mitarbeiter\_innen* und *Studierende*. Außerhalb in *Partner in*

---

<sup>107</sup> Ausdifferenziert wurde innerhalb der Kategorien *Mitarbeiter in exekutiven Funktionen*.

*fachlicher Vernetzung, zivilgesellschaftliche Akteure / NROs und Privatunternehmen.* Diese Kategorien wurden um einige Kategorien ergänzt bzw. reduziert, die induktiv aus dem Material gebildet wurden. Das angepasste Kategoriensystem umfasst auf Ebene der

- Innerhochschulischen Akteure:
  - Thomas (2016): Mitarbeitende in exekutiven Funktionen, Lehrende (Wissenschaftliche Mitarbeiter), Studierende
  - Neue Kategorien: Hochschulgemeinschaft, Weitere Akteure<sup>108</sup> sowie Ausdifferenzierung der Kategorie Mitarbeiter in exekutiven Funktionen in Leitung, Gremien und Kollegialorgane auf Leitungs- sowie auf Fachbereichsebene
- Außerhochschulischen Akteure:
  - Thomas (2016): Partner in fachlicher Vernetzung
  - Neue Kategorien: Politische Akteure / Regierungsorganisationen (RO)s<sup>109</sup>

Akteure in der Kategorie *Mitarbeiter\_innen in exekutiven Funktionen* wurden sehr häufig genannt. Entsprechend bot sich eine Ausdifferenzierung in weitere Unterkategorien an:

- Hochschulleitung (Rektorat, Präsidium, Vizepräsident\_in etc.)
- Gremien und Kollegialorgane auf Leitungsebene
- Gremien und Kollegialorgane auf Fachbereichsebene

Bei dieser Differenzierung handelt es sich um eine nicht abgeschlossene Systematisierung. Die Herausforderung der genauen Zuordnung besteht darin, dass es – ähnlich wie in Deutschland – im mexikanischen Hochschulsystem aufgrund der Hochschulautonomie kein einheitliches Strukturmodell für Hochschulen gibt und die verschiedenen Organisationseinheiten unterschiedlich benannt werden.

*„Es gibt keine homogenen Formen der akademischen Organisation, aber die häufigste Modalität ist die escuela [„Schule“ bzw. „Richtung / Bereich“, hier ggf. „Fachbereich“?] oder die Fakultät. Die escuelas und Fakultäten vereinigen für gewöhnlich mehrere Studiengänge. Für gewöhnlich wird der Begriff „Fakultät“ für solche Zentren verwendet, die Lizenziats- und Postgraduale Studiengänge*

---

<sup>108</sup> I.d.R. zentrale Einrichtung für Nachhaltigkeit, studentische Partizipation, Sozialdienst, Hochschuldidaktik oder hochschulische Außenbeziehungen.

<sup>109</sup> Nicht genannt wurden die bei Thomas angelegten Ausprägungen Gesellschaftliche Akteure / NROs und Privatunternehmen.

*anbieten. Einige wenige Institutionen haben die Organisationsform der Abteilungen übernommen.“ (SEP 1997, S. 15)<sup>110</sup>*

Entsprechend folgt die Benennung hochschulischer Organe und Gremien keinem einheitlichen System. Im weiteren Verlauf werden Funktion und Besetzung der Gremien an entsprechender Stelle erläutert.

*Bedingungen:* Die Bestimmung von Ausprägungen und entsprechender Indikatoren der Variable *Bedingungen der Institutionalisierung* partizipativer HBNE erfolgte induktiv und deduktiv: Deduktiv bestimmt wurde nach Disterheft et al. (2014) die Ausprägung *Unterstützung der Leitungsebene*, induktiv bestimmt wurden die Ausprägungen *Hochschulprofil und Organisationskultur, Curricularer Raum, Fortbildung Lehrender* sowie *weitere Bedingungen*.

Indikatoren, die für die jeweiligen Variablenausprägungen bestimmt wurden, werden im Folgenden zusammengefasst:

- *Hochschulprofil und Organisationskultur:* Organisationskultur (Identität oder Tradition), Hochschulentwicklungsplan, Leitbild, Politik / políticas, Profil (Wettbewerbe)
- *Curricularer Raum:* Strukturelle, querschnittartige Integration, Studienordnung, Prüfungsordnung, Modulordnung, Akkreditierungsprozesse, Personelle und weitere Aspekte
- *Fortbildung Lehrender:* Qualifikation Lehrender, Beispiele guter Praxis, Strukturkommissionen, Hochschulentwicklungsplan, Hochschuldidaktische Veranstaltungen, Wertschätzung erforderlich im Kontext aktueller Herausforderungen junger Lehrender
- *Unterstützung der Leitungsebene:* Initiative, Wertschätzung, Unterstützung in Finanz- und Personalentscheidungen und ähnliche.

Vorgesehen war eine Systematisierung der Ergebnisse nach Thomas (2016): Betrachtet man alle nicht-personellen Faktoren – bzw. solche, die nicht in der Variablen-Ausprägungen *Akteure* abgebildet sind – bleiben folgende: *Physische Charakteristika, Organisationale*

---

<sup>110</sup> „No hay formas homogéneas de organización académica, pero la modalidad más frecuente es la escuela y la facultad. Las escuelas y facultades reúnen en ocasiones más de una carrera. Suele emplearse el término facultad para aquellos centros que ofrecen carreras de licenciatura y estudios de posgrado. Pocas instituciones han adoptado formas de organización departamental.“

*Faktoren, Governance* (Politik und Aktionen). Hinzu kommen allgemeine personelle Aspekte (*Allgemeine Unterstützung der Mitarbeiter*) oder Faktoren, bei denen die Wissenschaftlichen Mitarbeiter im Fokus stehen (Thomas 2016, S. 67).<sup>111</sup> Aufgrund der Ergebnislage nach den ersten Material-Durchläufen erschien eine offene Auswertung nach den sich heraus kristallisierenden Kategorien sinnvoll.

*Muster institutioneller Transformation:* Die Frage nach *Mustern institutioneller Transformation* wurde vorstrukturiert durch die Studien von Barth (2013). Diese Befragung wurde ebenfalls mit einer Kartenlege-Technik durchgeführt. Gefragt wurde, inwiefern die bei Barth identifizierten Muster (und / oder andere Muster) die Institutionalisierung partizipativer Bildungsprozesse für nachhaltige Entwicklung an der Hochschule des / der IP begünstigen:

- Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie
- Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal
- Studentisch initiierte Transformation

Als Indikatoren gelten 1) das Identifizieren des jeweiligen des Musters im Kontext der eigenen Hochschule sowie 2) die vorab bestehenden Dimensionen Lernform und Akteure (vgl. auch Tabelle 3.3).<sup>112</sup> Daraus ergaben sich weitere Kategorien von Mustern bzw. Wirkungsmechanismen (Lehrende initiieren Transformation, Weitere Aspekte institutioneller Transformation etc.). Die IP konnten eines oder mehrere Muster wählen und eigenen hinzufügen. Die Muster wurden auch in Kombination genannt oder es wurden verschiedene Muster und Schwerpunkt-Aspekte zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Hochschul-Entwicklung betont.

---

<sup>111</sup> Diese sind: Professionelle Kultur, Pädagogik, Persönliche Werte, Informationsquellen, Selbstbilder/-vorstellung

<sup>112</sup> Vorab wurde im Interview zur Erläuterung hingewiesen auf die Muster: „Es gibt verschiedene Muster institutioneller Transformation, die zur strukturellen Verankerung, bzw. zur Institutionalisierung von Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung führen. Sie unterscheiden sich nach (zentralen) Akteuren und Formen des sozialen / organisationalen Lernens.“

Tabelle 3.2.3 Kategoriensystem der Variable Institutionalisierung – in Anlehnung an Thomas 2016, Disterheft et al. 2014 und Barth 2013.

<b>Institutionalisierung partizipativer HBNE</b>		
<b>Unabhängige V.</b>	<b>Ausprägung</b>	<b>Indikatoren</b>
Akteure	Innerhochschulische Akteure	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mitarbeiter in exekutiven Funktionen (Leitung, Gremien und Kollegialorgane auf Leitungs- und Fachbereichsebene)</li> <li>- Lehrende (Wissenschaftliche Mitarbeiter)</li> <li>- Studierende</li> <li>- Hochschulgemeinschaft</li> <li>- Weitere Akteure</li> </ul>
	Außerhochschulische Akteure	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partner in fachlicher Vernetzung</li> <li>- Politische Akteure / Regierungsorganisationen (RO)s</li> </ul>
Bedingungen	Induktive Bestimmung folgender Ausprägungen und Indikatoren:	
	Unterstützung der Leitungsebene	CSF (nach Disterheft et al. 2014)
	Hochschulprofil und Organisationskultur	Profil, Kultur, Leitbild, Politik...
	Curricularer Raum	Studien-/Prüfungsordnungen, Akkreditierungen...
	Fortbildung Lehrender	Hochschuldidaktische Angebote...
	Weitere Bedingungen	Diverse
Muster der Transformation	Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie	Lernform: organisationales Lernen (informell), Akteure: verschiedene
	Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal	Lernform: organisationales Lernen (informell), Akteure: verschiedene
	Studentisch initiierte Transformation	Lernform: soziales Lernen (informell bis formal), Akteure: Studierende
	Weitere Muster (Lehrende initiieren Transformation, Sonstige)	Verschiedene Lernformen und Akteure



## 4 Ergebnisse: Implementationsformen, -bedingungen und Institutionalisierung partizipativer HBNE in Mexiko und Deutschland

---

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Die Darstellung bezieht sich auf die sowohl qualitative als auch quantitative Auswertung der Fragen nach Formen und Methoden partizipativer Bildungsprozesse, deren Ebene und Grad der Partizipation (Implementationsformen, 4.1) sowie nach Erfolgsfaktoren und Gelingensbedingungen der Implementation partizipativer Bildungsprozesse (Implementationsbedingungen, 4.2). Schließlich wird die Expert\_inneneinschätzung zu den weiteren Fragen nach Bedingungen, Akteur\_innen und Mustern der Institutionalisierung partizipativer Bildungsprozesse dargestellt (Institutionalisierung, 4.3).

### 4.1 Implementationsformen

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu der Frage nach Implementationsformen partizipativer HBNE zusammenfassend dargestellt. Nach einem ersten Überblick zum *Grad* der Partizipation der genannten Beispiele und einem einführenden Praxisbeispiel (4.1.1) werden die Ergebnisse der untersuchten Variablen *Formen* (4.1.2), *Methoden* (4.1.3) und *Ebene* (4.1.4) der Partizipation in ihren jeweiligen Ausprägungen dargestellt.

#### 4.1.1 Grad der Partizipation: Gewichtung der Beispiele und ein Praxisbeispiel

Eine erste quantitative Auswertung der Frage nach *Formen und Methoden partizipativer HBNE* ergab 111 Beispiele, die von den IP genannt und auf einer Skala 1-5 eindeutig bewertet wurden.

Die Gewichtung auf einer Skala von 1 als indirekter Partizipation bis 5 als direkter Partizipation erfolgte entlang der Stufen Empowerment (5), Zusammenarbeit (4), Einbeziehung (3), Konsultation (2) und Information (1) (nach IAPP 2007, vgl. 3.1.5.3).

In Mexiko wurden 62 Beispiele für Formen bzw. Methoden partizipativer HBNE genannt, von denen 54 Beispiele eindeutig gewichtet wurden. In Deutschland wurden 64 Beispiele genannt, von denen 57 eindeutig gewichtet wurden. Die folgende Abbildung (Abb. 4.1.1) zeigt ländervergleichend die Gewichtung der 111 Beispiele partizipativer HBNE, welche die Expert\_innen im Rahmen der Interviews vornahmen. Die Darstellung in Dezimalwerten (0,5) zeigt, dass beide Länder nahezu dieselbe Anzahl an mit 5 bewerteten Beispielen

aufweisen (DE 18 Mal, MX 17 Mal). Die Differenz wird in den folgenden Kategorien 4,5 – 3 sichtbar. Während Beispiele, die mit 4,5 bewertet wurden, in Deutschland dominieren (DE 10, MX 4), bilden die Beispiele aus Mexiko die Mehrzahl in der Bewertung mit 4 (Zusammenarbeit, DE 4, MX 12), 4-3 (Zusammenarbeit – Einbeziehung, DE 3, MX 8), und 3 (Einbeziehung, DE 4, MX 7). Auffällig ist auch eine kleine Gruppe an mit 1 gewichteten Beispielen, die durch deutsche Expert\_innen genannt wurde.<sup>113</sup>

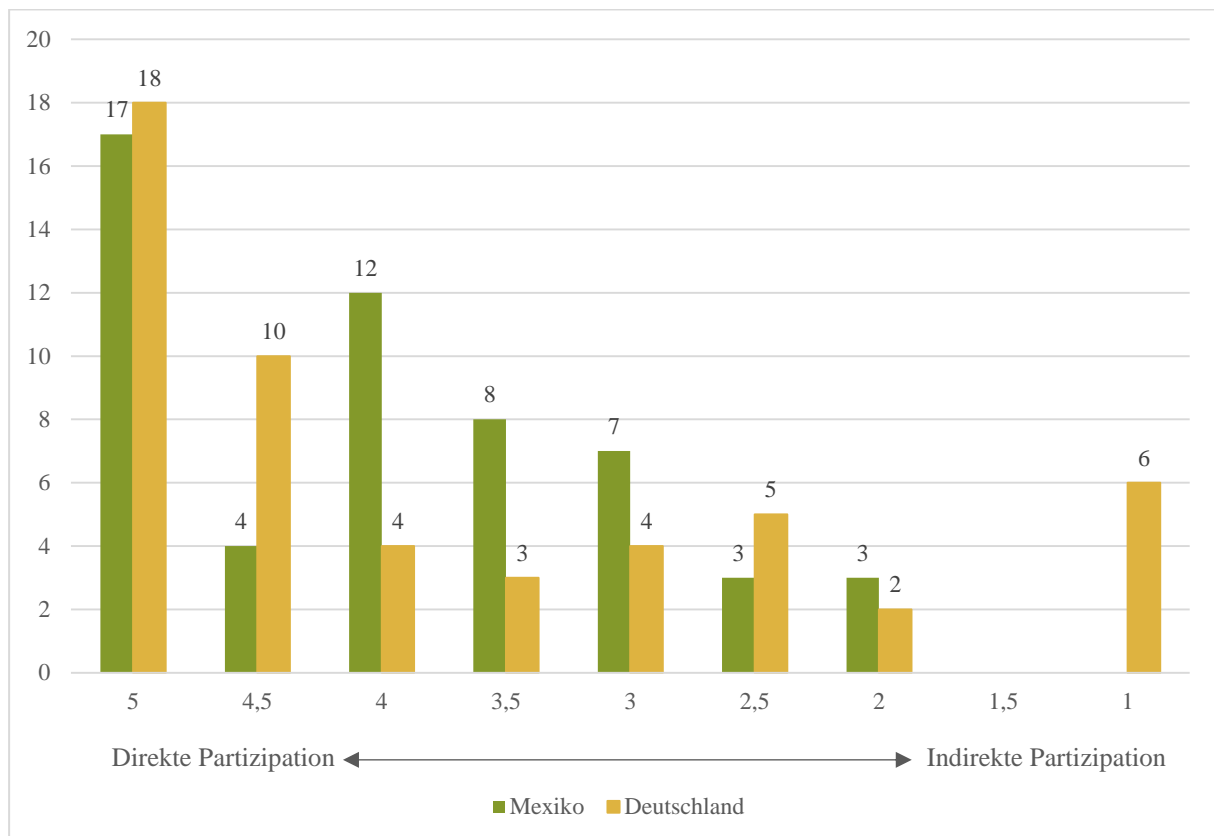


Abbildung 4.1.1 Grad der Partizipation - Anzahl der Beispiele und deren Gewichtung durch die Expert\_innen von 1 – 5 (Dezimalwerte) im Ländervergleich. Das Ranking für den Grad der Partizipation leitet sich aus der Gewichtung ab, die die Expert\_innen im Rahmen der Interviews vornahmen: Empowerment (5), Zusammenarbeit (4), Einbeziehung (3), Konsultation (2) und Information (1), (nach IAPP 2007). Die Werte geben die Anzahl an Beispielen innerhalb der Grad-Kategorien an.

Zur Einführung soll ein Beispiel aus Mexiko näher beleuchtet werden, da es als sich Beispiel guter Praxis sehr gut eignet, um die hier untersuchten Variablen *Lehr-/Lern-Formen* und *Methode* der Implementation, *Ebene* und *Grad* der Partizipation zu veranschaulichen (17\_BM). Insbesondere zeigt es, wie direkte Partizipation in mehreren Stufen erfahren werden kann.

<sup>113</sup> Diagramme Vergleichend - Die beiden Übersichtsskalen zeigen, dass die Ergebnisse unterschiedlich interpretierbar sind, je nachdem ob sie in ganzen Werten oder in Dezimalwerten dargestellt werden.



Thema der Lehrveranstaltung, ein Seminar im Fach Biologie, ist regionaler, ökologischer Kaffeeanbau. Es werden die Bereiche ökologischer Tourismus, nachhaltige Wirtschaftsweise und „Umweltbildung“ (*interpretación ambiental*) berührt. Die Seminararbeit umfasst einen Praxisanteil, bei dem die Studierenden in Kleingruppen mit den Kaffee-Landwirt\_innen ins Feld gehen und dort gemeinsam arbeiten. Auf diesen Praxisaufenthalt werden die Studierenden im Seminar „Nachhaltigkeit und Kommunalentwicklung“ inhaltlich, methodisch und kulturell vorbereitet. (Variable: *Form*, Ausprägung: *formale Bildung*, Indikatoren: *Seminar, Exkursion*.) Das Seminar zeichnet sich durch eine transdisziplinäre Arbeitsweise, die interkulturelle Ausrichtung, das Erlernen traditioneller Kulturpraktiken und die Integration von Wissen indigener Bevölkerungsgruppen aus. Die Begleitung der Kaffee-Landwirt\_innen im Arbeitsalltag findet in geschlechtergetrennten Gruppen statt, so wie in der traditionellen Arbeitsteilung üblich. (Variable: *Methode*, Ausprägung: *Praxisorientierung*, Indikatoren: *Community-Projekt*, mit Anteilen kooperativen und transdisziplinären Arbeitens.)

Zu diesen und weiteren methodischen Aspekten in Bezug auf den Praxisaufenthalt, werden die Studierenden im Vorfeld um ihr Einverständnis gebeten. So kann im direkten Austausch miteinander ein wechselseitiger Wissensaustausch zwischen Studierenden und Kaffee-Landwirt\_innen stattfinden. (Variable *Ebene* der Partizipation, Ausprägung: Partizipation auf *inner- und außerhochschulischer Ebene*, Indikatoren: *partizipative Elemente sowohl auf inner- als auch auf außerhochschulischer Ebene*.)

Die Gewichtung des Beispiels im Hinblick auf dessen *Grad der Partizipation* fand besonders differenziert statt (1 indirekte Partizipation – 5 direkte Partizipation). An dieser Stelle sei einerseits auf die methodischen Grenzen hingewiesen, die ein quantitatives Herangehen aufzeigen kann. (Einige wenige Interviewpartner\_innen, konnten sich nicht zu einer quantitativen Gewichtung der Beispiele motivieren lassen, da ihnen dieses Vorgehen nicht ausreichend differenziert erschien.) Umso aufschlussreicher und anschaulicher ist andererseits die Ausführung einer der Interviewpartner\_innen zu den verschiedenen Graden der Partizipation, die die Studierenden in den verschiedenen Stadien des Lernprozesses durchlaufen: 1) Die Studierenden *informieren* sich in der Vorbereitungs- und Konzeptphase. 2) Eine *Konsultation* findet statt im Hinblick auf die Partizipationsdisposition der Studierenden, etwa bezüglich der Akzeptanz sozialer (Geschlechter-)Rollen oder der Art des gegenseitigen Lernprozesses auf Augenhöhe mit den Landwirt\_innen. 3) Die *Einbeziehung* findet statt in einem Aneignungsprozess: Die Studierenden machen eine erweiterte

Lernerfahrung in einem sozialen Raum und durch Beteiligung auf menschlicher, emotionaler und spiritueller Ebene. 4) Eine *Zusammenarbeit* findet sowohl auf inneruniversitärer Ebene statt, als auch zwischen der akademischen und der landwirtschaftlichen Kommune mit ihren sozialen Akteur\_innen. 5) Die Studierenden machen in diesem Lernprozess eine entscheidende Empowerment-Erfahrung:

*„Die Emanzipation entsteht durch eine Neudeutung des Akademiker-Seins [... durch die Entwicklung] einer Identität als Referenten für den Dialog. Das bedeutet: Wie stärke ich nicht nur meine akademische Identität, sondern auch meine kulturelle, soziale und in diesem Sinne auch historische, [... eine Identität]) als Subjekt, das konstruiert, imaginiert und Initiative ergreift.“ (MX\_10)<sup>114</sup>*

Diese Lernerfahrung wird als sehr gewinnbringend für die Studierenden beschrieben, denn „der Schüler hört auf Schüler zu sein, um professioneller Akademiker im weitesten Sinne des Wortes zu werden“ (ebend.).

#### 4.1.2 Formen partizipativer HBNE

*Formen partizipativer Bildung* können im formalen und im non-formalen Bereich implementiert werden. Auf diese Ausprägungen hin wird die Variable (*Lehr-/Lern-*)*Formen* im Folgenden untersucht und differenziert dargestellt. Nach der Darstellung von Beispielen *formaler* und *non-formaler* Bildung werden Überschneidungen beider Bereiche vorgestellt. Bei den Formen formaler Bildung (4.1.2.1) handelt es sich um *Seminare, Exkursionen / Praktika, Forschung* und auf übergeordneter Ebene *Curricula* und *Studiengänge bzw. -fächer*, darunter auch ländertypische Formate wie das *Projektseminar* in Deutschland. Bei Beispielen aus dem non-formalen Bereich (4.1.2.2) handelt es sich um *Initiativen, Weiterbildungen, Veranstaltungen*, Maßnahmen im Bereich *Management und Betrieb* sowie länderspezifische Sonderformate wie der *Sozialdienst* in Mexiko. Überschneidungen formaler und non-formaler Formen werden anschließend dargestellt (4.1.2.3). Abschließend werden ländervergleichend quantitative Ergebnisse zur Häufigkeit der Zuordnung in die jeweiligen Kategorien formaler und non-formaler Bildung sowie deren spezifischer Grad der Partizipation aufgezeigt (4.1.2.4).

---

<sup>114</sup> “La emancipación se da en esa re-significación del ser universitario. Hay una emancipación en el sentido de reconocerse como sujeto social desde el conocimiento, es un sentido, ya no de la replicación de saberes establecidos si no de la identidad como referente para el diálogo, es decir, cómo fortalezco mi identidad no solo universitaria, si no cultural, social en este sentido histórica y como entonces me recupero como sujeto soy sujeto que no replica si no que soy sujeto que construye, imagina y propone.”

#### 4.1.2.1 Formale Bildung

##### *Mexiko*

Die Formen formaler Bildung in Mexiko erhalten 20 Nennungen. Die meisten Nennungen fallen in den Bereich *Forschung* (sieben Nennungen), während die Kategorie *Praxisaufenthalte* (Praktikum / Exkursion) in etwa gleichauf mit den Kategorien *Seminar* und *Studiengang / -fach* liegt (jeweils vier bis fünf Nennungen als Hauptkriterium).<sup>115</sup>

*Forschung:* Die Beispiele im Bereich Forschung teilen sich in partizipative Forschungsmethoden (drei Mal) und Forschungsarbeiten (zwei Mal) sowie Praxiserfahrungen (zwei Mal). Bei den Forschungsmethoden ist vor allem die Partizipative Aktionsforschung zu nennen (3\_BM, 43\_BM), bei den Forschungsarbeiten die Abschlussarbeiten zu Unterrichtseinheiten oder Umweltmanagementkonzepte für das Umfeld der Hochschule (37\_BM, 38\_BM). Weitere Beispiele im Bereich der Forschung mit praktischer Ausrichtung sind Praktika oder Feldforschung (6\_BM, 11\_BM).

*Seminare:* In der Gruppe Seminare charakterisieren sich fast alle Beispiele methodisch durch die Bildung von Arbeitsgruppen, Lerngemeinschaften und Gruppenarbeit (5\_BM, 17\_BM, 30\_BM, 32\_BM, 54\_BM). Drei Seminare sind zudem inter-/ bzw. transdisziplinär ausgerichtet. Themen sind Nachhaltigkeit und Umwelt (Internationale Beziehungen und Nachhaltige Entwicklung, multinationale Umweltkonflikte, Verlust von Biodiversität, Umweltmigration), Umweltbildung (interpretación ambiental), das Fach „Umwelt(verträglichkeits-)Prüfung und Technologie“, Ökologischer Kaffeeanbau (und Vertrieb), Ökotourismus usw. Interdisziplinäre Gruppen werden z.B. gebildet aus Studierenden der Ingenieurwissenschaften mit unterschiedlichen Schwerpunkten wie Umwelt, Chemie, Informatik, Industriedesign und Grafikdesign. Transdisziplinäre Gruppen werden z.B. aus Studierenden im Fach Biologie und Kaffeebauern gebildet.

*Praxisaufenthalte:* Aus dem Bereich der Praktika gibt es vier Beispiele (20\_BM, 23\_BM, 39\_BM, 44\_BM). Es handelt sich um Praxisaufenthalte bei zivilgesellschaftlichen und anderen Organisationen (zweimal, Dauer bis zu einem Monat) sowie das Berufspraktikum (zweimal). Das Berufspraktikum ist curricular verankert und wird z.B. im Fach Umweltingenieurwesen in Kooperation mit Gemeinden, Fabriken, mit Menschen vor Ort oder bestimmten Firmen durchgeführt.

---

<sup>115</sup> seminario / curso, einmal auch Projektseminar; inkl. Nennung als Nebenkriterium noch vor der Kategorie

*Studiengang/-fach:* Die Kategorie Studiengang/-fach wurde vier Mal genannt, darunter zweimal die Nennung eines Studiengangs, zweimal eines Studienfachs (Wahl von Wahlpflicht-Fächern oder Umwelt-Fächern, 12\_BM, 18\_BM, 47\_BM, 52\_BM). Die Kategorie bezeichnet beide Begriffe: Sowohl den Studiengang als die Gesamtheit der Lehrinhalte eines wissenschaftlichen Studienfaches an einer Hochschule; als auch das Studienfach als Fachgebiet, auf dem ein Studium durchgeführt wird. Beispiele für Nennungen in dieser Kategorie sind Umwelt-Lehrfächer oder Studiengänge wie in Educación Ambiental / Erwachsenenbildung, in deren Rahmen z.B. Konzepte für pädagogische Fördermaßnahmen entwickelt werden (propuesta de intervención pedagógica).<sup>116</sup> Eine Dozierende beschreibt die Bedeutung dieser Fächer wie folgt: „Ein Eintrittsweg sind die Umweltfächer, weil die jungen Leute dort ihre „Erkenntnis“<sup>117</sup> erleben, [...] die Umweltfächer sind ein Weg, ein Kommunikationskanal.“ (52\_BM).<sup>118</sup>

*Curriculum:* Es gibt bei den Beispielen formaler Bildung auch die Kategorie *Curriculum*, welche Studienordnung, Prüfungsordnung, Lehrplan (Schule) und Curriculum umfasst (vier Nennungen). Sie wurde immer in Kombination mit non-formalen Bildungsprozessen genannt und wird daher in Kapitel 4.1.3.3 behandelt.

### *Deutschland*

Die Gruppe der Beispiele formaler Bildung teilt sich in zwei große Gruppen in der Kategorie *Seminare*, *Projektseminare* und *Sonstige Seminare* (je 10 Nennungen) – und drei kleinere Gruppen in den Kategorien *Praxiserfahrung* (vier Nennungen), *Forschung* (drei Nennungen) sowie *Vorlesung* bzw. *Studiengang/-fach* (gemeinsam vier Nennungen).

*Seminare:* Die Beispiele der Kategorie *Projektseminare* wurden häufig als Formen direkter Partizipation gewichtet (vgl. zur Kategorie „Projektseminar“ 3.1.5.3 bzw. Göckel 2003

---

<sup>116</sup> Dieses Beispiel ist auch insofern interessant, als dass hier näher auf die Methode eingegangen wird:

1) Analyse des eigenen Kontextes: Zunächst wird der Arbeitskontext betrachtet – da es sich um ein berufsbegleitendes Studium handelt, gilt meist der Kontext, auf den das Projekt angewendet werden wird.

2) Identifizierung des Raumes: Der Raum, in dem das (zu entwickelnde) Bildungskonzept (propuesta educativa) Einfluss haben kann, wird analysiert und abgegrenzt.

„Das Subjekt analysiert zunächst den Kontext, in dem es sich befindet und innerhalb dieses Kontextes kann es verorten, wie es über ein umweltorientiertes pädagogisches Konzept darauf einwirken kann.“ (“El sujeto primero analice el contexto en el cual se encuentra y dentro de ese contexto él pueda ubicar dónde puede incidir a través de una propuesta educativa vinculada a lo ambiental,...”). Damit wird deutlich, wie Mehrfachzuordnungen bei den Beispielen auftreten.

<sup>117</sup> Im Original: „insight“ – ähnlich wie „Aha-Erlebnis“.

<sup>118</sup> “una vía de entrada son las materias ambientales porque ahí el chavo hace el insight” / “las asignaturas ambientales ... son una vía, un canal de comunicación”

sowie Böss-Ostendorf und Senft 2014 zu „Zusammenwirkendem“ und „Aufgaben stellendem Lernen“). Ein IP beschreibt das Vorgehen im Seminar als

*„Entwicklung mit den Studierenden gemeinsam von Projektideen, wo man auch ein Semester Zeit hat sich daran abzuarbeiten und dann Fragen aufgreifen, die von den Studierenden [...] und aus der Gesellschaft heraus kommen.“ (10\_BD)<sup>119</sup>*

Die Projektseminare werden mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung beschrieben, etwa als inter- und transdisziplinäre Projektseminare zur nachhaltigen Hochschule (2\_BD), als „überwiegend im Studium Generale Bereich und [...] für alle offen“ (19\_BD), als eine „Vielzahl regionaler Projektseminare“ (13\_BD), als laborartige „Projektwerkstätten“ (11\_BD). In einem weiteren Hauptseminar, einem didaktischen Aufbaumodul, charakterisiert sich die Projektarbeit durch Mitgestaltung, Offenes Lernen, BNE-Projektlernen und die Entwicklung von didaktischen Konzepten (49\_BD). Weitere Beispiele zeichnen sich durch eine Mischung an Formaten aus, so z.B. Projektseminare im Sachunterricht-Studium, die sich durch eine Kombination aus Forschungs- und Vorlesungsanteilen (Gewichtung 4,5, 22\_BD), Forschendem Lernen und Projektseminar (23\_BD, 24\_BD) sowie durch Projektmodule (14\_BD) charakterisieren.

Die zweite relativ große Gruppe der Beispiele sind *Seminare* und sonstige Kurse, die sich durch eine Vielfalt an Methoden und Formaten auf verschiedenen Ebenen der Partizipation (inner- und außerhochschulisch) auszeichnen. Darunter finden sich: Forschendes Lernen (27\_BD, 46\_BD), (studentische) Zukunftswerkstätten (21\_BD, 39\_BD), die Zusammenarbeit (Gewichtung 4) mit externen Referentinnen in der Lehrveranstaltung (29\_BD), die Themenwahl durch Studierende (43\_BD, 44\_BD) und Formate wie Service Learning (30\_BD) und ein Seminar „Nachhaltiges Veranstaltungsmanagement“ (33\_BD, vgl. außerdem 48\_BD).

*Praxisaufenthalte*: Beispiele mit Ausrichtung auf praktische Erfahrungen finden sich etwa im Berufspraktikum (Umweltstation, Ausland, 16\_BD) oder bei Exkursionen (40\_BD, 47\_BD, 56\_BD), etwa am außer(hoch)schulischen Lernort / Gewächshaus: „Meine Studis gehen [...] dahin um zu erfahren, wie dort mit Schülerinnen und Schülern gearbeitet wird“ (47\_BD). Eine weitere Hochschule bietet einen Master BNE an, in dem sowohl eine Kurzexkursion zu einer außerschulischen Umweltbildungseinrichtung (56\_BD), als auch eine umfangreichere Exkursion (40\_BD) angeboten wird. Bei dieser werden die

---

<sup>119</sup> Im Projektsemester „betreue ich mehrere Kleingruppen, die da aktiv sind, von denen manche sich solchen Nachhaltigkeitsthematiken“ widmen (10\_BD).

Studierenden in der Themenwahl beteiligt; zudem gibt es ein praktikumsbegleitendes Seminar.

*Forschung:* Mit Schwerpunkt im Bereich Forschung werden Masterarbeiten, Forschungsseminare und die Wahl von Prüfungsmethoden genannt (12\_BD, 25\_BD, 52\_BD). Dies sind meist Beispiele direkter Partizipation, wie für die Masterarbeiten ausgeführt wird: Es ist das „Ziel, dass man mit der Masterarbeit beweist, dass man eigenständig arbeiten kann“ (12\_BD).

*Vorlesung und Studiengang/-fach:* Vorlesungen werden naturgemäß als Formate indirekter Partizipation gewichtet, wobei ein IP diese als „insgesamt schon in den meisten Teilen relativ kommunikativ gestaltet. Also mit durchaus Beteiligung der Studierenden“ bezeichnet (51\_BD, vgl. auch Nachhaltigkeits-Erstsemester-Vorlesung 55\_BD, und fachübergreifende Ringvorlesung in einem BNE-Modul, 57\_BD). Weitere Formen formaler Bildung umfassen im Wesentlichen ein Beispiel, das als Studienmodul (*Studiengang / -fach*) kategorisiert wurde; ein BNE-Modul mit interdisziplinärer Ringvorlesung und Projektseminar (15\_BD).

Darüber hinaus gibt es drei, in erster Linie methodische Beispiele (Service Learning, Forschendes Lernen und Beteiligung Studierender bei der Themenauswahl, 20\_BD, 41\_BD, 45\_BD, vgl. 4.1.3). Zwei weitere Beispiele werden als nicht, bzw. selten partizipativ beschrieben (53\_BD, 54\_BD), sodass sie in der Auswertung hier nicht berücksichtigt wurden.

Die folgende Abbildung (Abb. 4.1.2) zeigt ländervergleichend, wie sich die Kategorie *Formale* Formen partizipativer HBNE aus den hier dargestellten Lehr-/Lernformaten zusammensetzt.

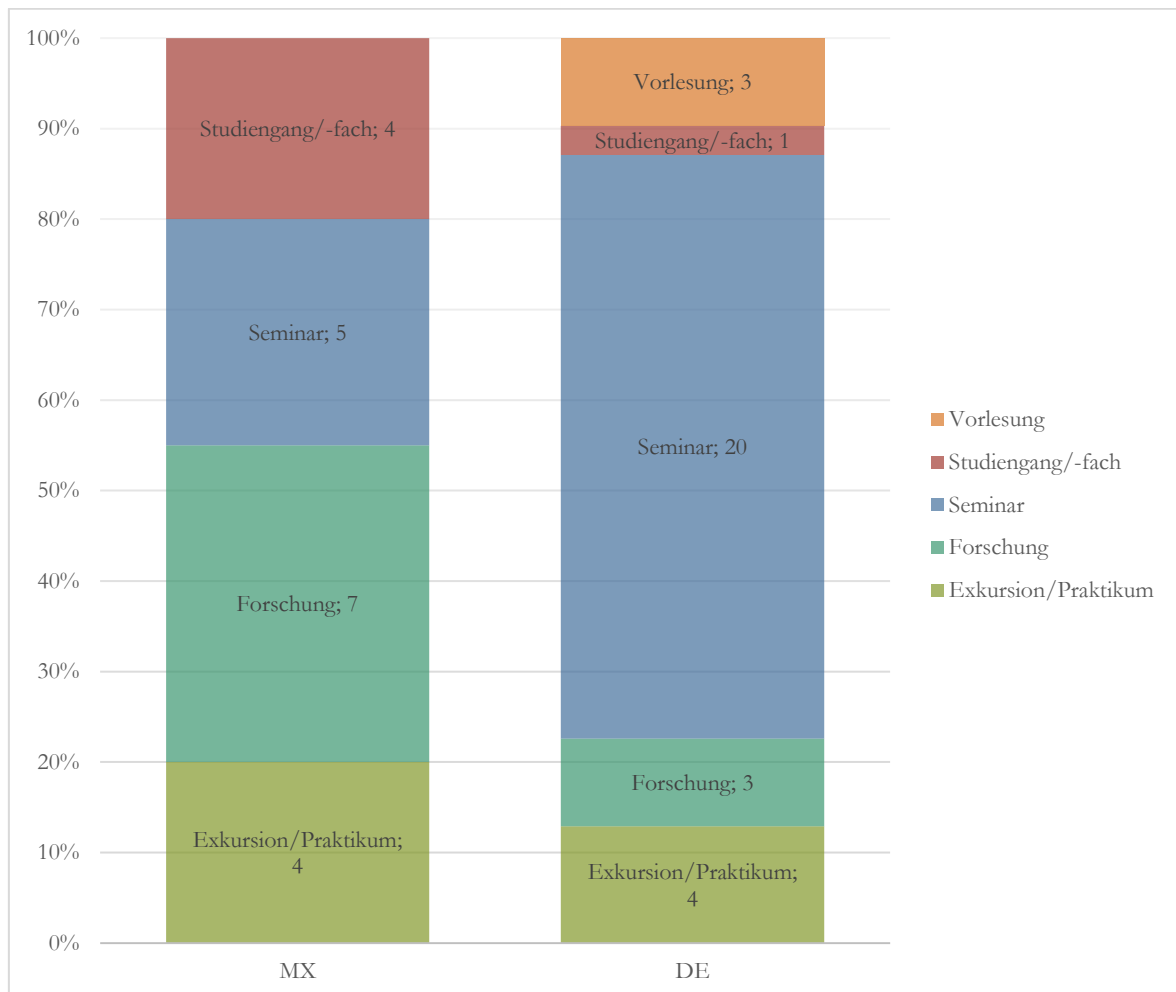


Abbildung 4.1.2 Lehr-/Lernformate formaler Bildung - prozentuale Verteilung von Lehr-/Lernformaten innerhalb der Kategorie Formale Bildung in Mexiko und Deutschland (Zahlenwerte zeigen die Anzahl der Nennungen).

#### 4.1.2.2 Non-formale Bildung

##### *Mexiko*

**Fortbildungen:** Es fällt auf, dass in Mexiko ca. ein Drittel der genannten Beispiele dem Bereich der non-formalen Bildung zuzuordnen ist. Dies ist in erster Linie auf die große Anzahl an Fortbildungen zurückzuführen, die an Hochschulen angeboten werden (4\_BM, 7\_BM, 24\_BM, 29\_BM, 36\_BM, 42\_BM, 46\_BM, 53\_BM, vgl. in der Kategorie *Überschneidungen* auch 1\_BM, 2\_BM, 13\_BM, 14\_BM, 16\_BM, 21\_BM). Insbesondere hinsichtlich der sogenannten *diplomados* (Vgl. Kap. 2.3) treten Hochschulen in Mexiko

deutlich als „Bildungsanbieter\_innen“ auf. Besonders interessant ist hier die Vielfalt an Themen und Zielgruppen: So werden z.B. Nachhaltigkeits-Workshops und Weiterbildungsangebote für Beamt\_innen (Mitarbeitende im Gesundheitswesen), Dozierende, auch anderer Hochschulen (z.B. offenes Fernstudium) oder Grundschullehrende angeboten. Fortbildungen betreffen aber zum Beispiel auch Hochschulabsolvent\_innen, welche verantwortlich sind für Fortbildungsdurchführung zur Weiterqualifizierung von Dozierenden einer anderen Hochschule. Ein weiteres Beispiel wurde in Kooperation mit Oberstufenschülerinnen umgesetzt (Schüler\_innen der Hochschulzugangsstufe, die dem System der nationalen Universität UNAM zugeordnet ist),<sup>120</sup> die als Mitwirkende an der Umsetzung eines Bildungsprojektes einer Umweltbildungsstudierenden beteiligt waren. Thematisch und inhaltlich handelt es sich bei den Fortbildungen entweder um nachhaltigkeitsfachliche Themen wie Regionalentwicklung, Multikulturalität und natürlich „Nachhaltigkeit“ selbst oder um methodische Inhalte wie Projektentwicklung, Umweltmanagement oder Weiterbildungsangebote im Rahmen der Lösung von Umweltkonflikten, welche traditionelle Selbstorganisationspraktiken zum Gegenstand haben.

*Sozialdienst:* Ein besonderes Format ist der Sozialdienst, der in Mexiko geschlechterübergreifend verpflichtend ist (31\_BM, 34\_BM, 40\_BM einmal auch zum Sozialdienst gehörige Reflexionssitzungen, vgl. 4.1.2.3). In Deutschland entspricht er in etwa dem Bundesfreiwilligendienst oder dem früheren Zivildienst. Die Besonderheit am Sozialdienst ist, dass er an einigen Hochschulen mit curricularen Angeboten verknüpft wird: In einer Kombination aus fachlicher Reflexion und praktischer Tätigkeit können die Studierenden credit points erwerben. Insbesondere die jesuitischen Privathochschulen der *Iberoamericana* verknüpfen diesen Dienst innerhalb der fachlichen Begleitung mit Themen der Nachhaltigkeit auf verschiedenen thematischen Ebenen (sozial, ökologisch, ethisch...).

*Initiativen und Veranstaltungen:* Des Weiteren wurden Beispiele erfasst, die sich als *Initiativen* (Arbeitsgruppen, studentische Initiativen, 9\_BM) oder *Veranstaltungen* beschreiben lassen (Events, Tagungen und sonstige, 50\_BM, 51\_BM). Hier seien ein „Ökologischer Wochenmarkt“, eine „Umwelt-Messe“ oder eine „Woche der Umwelt“ genannt. Auf diesen Veranstaltungen finden unter anderem Ausstellungen, Workshops und Vorträge statt. Diese Beispiele werden dadurch besonders interessant, dass die

---

<sup>120</sup> Die nationale Universität UNAM koordiniert den Hochschulzugang vieler Schulen im System des CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades), sodass sie in weiten Teilen quasi ministerielle Kompetenzen hat.



Veranstaltungen Foren sowohl des Austauschs zu Themen nachhaltiger Entwicklung als auch der Begegnung zwischen Akteuren der Hochschule und deren gesellschaftlichem Umfeld sind.

Weitere Beispiele liegen im Bereich *Management und Betrieb* (so etwa die Umwelt-Agenda oder das Umweltmanagement-System einer Hochschule, vgl. 25\_BM, 26\_BM, 27\_BM) oder im *Bereich sonstiger non-formaler Formate*, so etwa die Nennung der hochschulischen Partizipationskultur oder die Außenbeziehungen der Hochschule durch die Förderung sozialer Projekte (41\_BM, 48\_BM).

### *Deutschland*

Beispiele non-formaler Bildungsprozesse bestehen im Kern aus *Veranstaltungen* (fünf Nennungen), außerdem aus *Initiativen*, Maßnahmen in *Management und Betrieb* und *sonstigen Methoden* (je zwei Nennungen).

*Veranstaltungen und Initiativen:* Bei den genannten *Veranstaltungen* handelt es sich durchgehend um Formen außerordentlich direkter Partizipation sowohl auf inner- als auch außerhochschulischer Ebene. Sie umfassen eine Schüleruni, ein Raumlabor, Hochschultage, eine Studierenden- und Mitarbeiter\_inneninitiative, sowie eine AG Nachhaltigkeit (8\_BD, 9\_BD, 34\_BD, 7\_BD, 5\_BD). *Initiativen* umfassen studentische Akteure wie das Umweltreferat, bzw. die grüne Hochschulgruppe, die sich in erster Linie für EMAS, nachhaltigen Betrieb etc. einsetzen... (18\_BD, vgl. auch 1\_BD).

*Management, Betrieb und sonstige Formate:* Maßnahmen in *Management und Betrieb* betreffen v.a. die Hochschulselbstverwaltung und die Nachhaltigkeitsberichterstattung. Gremien der Hochschulselbstverwaltung seien zwar nicht paritätisch besetzt, die Arbeit gestalte sich allerdings durchaus partizipativ (vgl. 26\_BD). Das Beispiel der Nachhaltigkeitsberichterstattung einer Hochschule wird dadurch interessant, dass sie in Kooperation mit Studierenden durchgeführt wird (37\_BD).

*Sonstige Formate* umfassen das Angebot des hochschulischen Methodenzentrums mit einem Format zu „Kooperativem Lernen“ mit Auswirkung auf die Lehre (31\_BD),<sup>121</sup> oder den

---

<sup>121</sup> Aufgrund der Auswirkung auf den Bereich der Lehre wäre hier auch eine Zuordnung in die Kategorie „Überschneidungen“ denkbar (vgl. folgendes Kapitel). Bei der Darstellung des IP stand allerdings das Fortbildungsangebot selbst im Vordergrund, sodass die Entscheidung für die Zuordnung in diese Kategorie fiel.

„Runden Tisch“, der für alle Hochschulangehörigen offen ist (z.B. studentische Vize-Präsidentin, vgl. 35\_BD).<sup>122</sup>

Die folgende Abbildung (Abb. 4.1.3) zeigt ländervergleichend, wie sich die Kategorie *Non-formale* Formen partizipativer HBNE aus den hier dargestellten Lehr-/Lernformaten zusammensetzt.

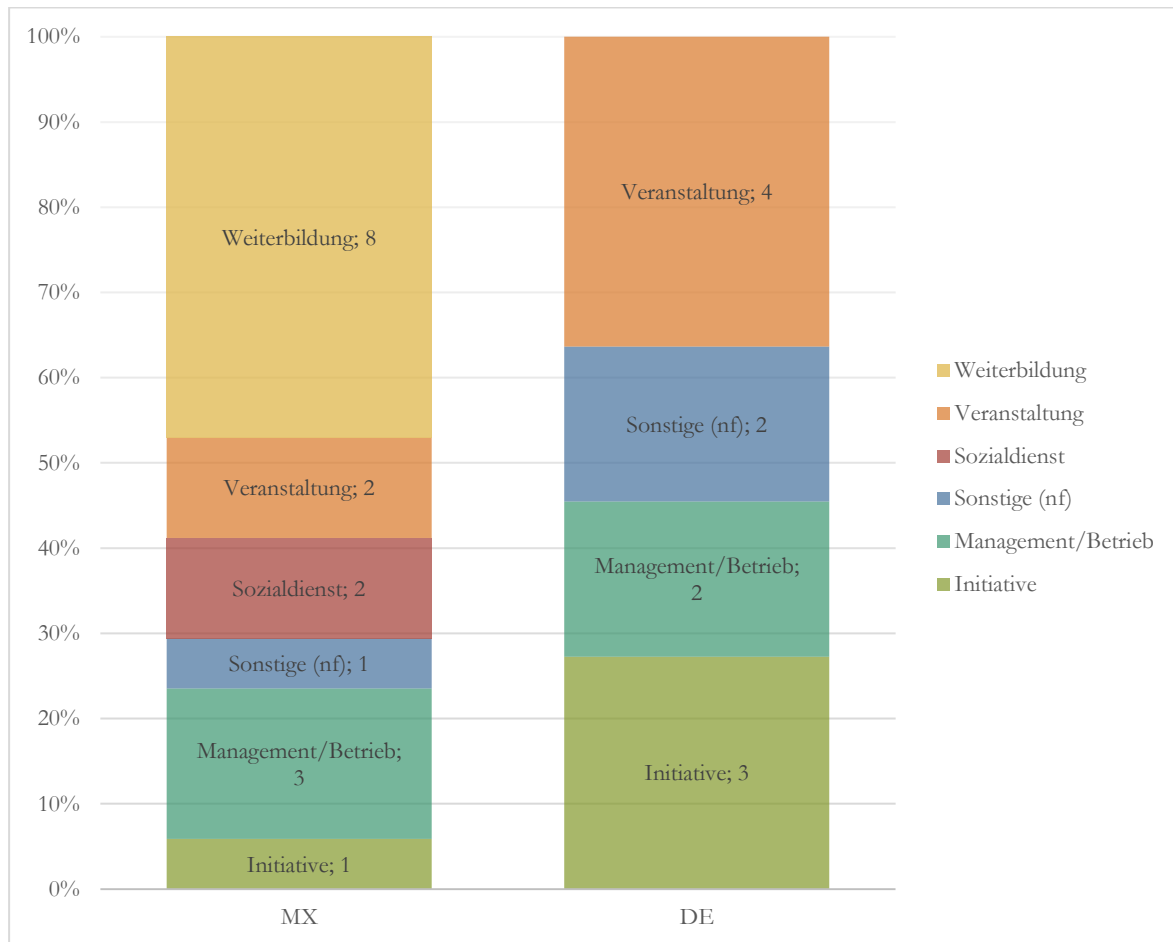


Abbildung 4.1.3 Lehr-/Lernformate non-formaler Bildung - prozentuale Verteilung von Lehr-/Lernformaten innerhalb der Kategorie Non-Formale Bildung in Mexiko und Deutschland (Zahlenwerte zeigen die Anzahl der Nennungen)

<sup>122</sup> Hier wäre auch die Zuordnung zum Format *Initiativen* denkbar. Da das Format allerdings einen stärker institutionalisierten Charakter hat als bei Initiativen üblich, wurde es den *Sonstigen Formaten* zugeordnet.

#### 4.1.2.3 Überschneidungen formaler und non-formaler Bildung

##### *Mexiko*

Die relativ große Gruppe von Beispielen, in denen sich formale und non-formale Bildung überschneiden, umfasst für Mexiko 17 Nennungen. Überschneidungen bestehen in erster Linie zwischen den Bereichen *Forschung* bzw. *Curriculum* und den Kategorien *Weiterbildungen* bzw. *Sozialdienst* sowie einer Reihe weiterer Format-Kombinationen. Die genannten Beispiele wurden mehrheitlich als Formen direkter Partizipation beschrieben (acht Mal mit 5, sechs Mal mit 4,5 – 4, drei Mal mit 3,5 – 3 gewichtet).

*Forschung*: Beispiele im Bereich Forschung betreffen insbesondere Abschlussarbeiten zu Kommunalentwicklungsprojekten (Aktive Forschung zur Lösung lokaler Umweltkonflikte, 8\_BM) sowie *Weiterbildungen* im Master Umweltbildung. Hier ist als ein besonders interessantes Beispiel eine Abschlussarbeit über ein Community-Projekt zur Lösung eines lokalen Umweltkonfliktes zu nennen (Selbstorganisation im Rahmen „öffentlicher Politik“, im Original *políticas públicas*, vgl. 15\_BM). Eine weitere Arbeit wurde über eine Serie von Weiterbildungskursen für Krankenkassenpersonal verfasst, die von einer Gruppe Absolvent\_innen und Dozierenden im Master Umweltbildung entwickelt und angeboten wurde (13\_BM).

*Curriculum*: Die unter *Curriculum* genannten Beispiele betreffen Reformen der Curricula, Antragsentwicklungen zur Lehrplanreform oder die partizipative Entwicklung eines Lehrplans einer Privathochschule im ländlichen Raum mit Praxisworkshops zu Schulungszwecken (14\_BM, 16\_BM, 22\_BM, 45\_BM). Sie verschränken sich mit dem non-formalen Bereich durch *Weiterbildungen* (etwa im schulischen Bereich oder Weiterbildung für Dozierende, vgl. hierzu auch 1\_BM und 2\_BM)<sup>123</sup>, *Initiativen* (z.B. Arbeitsgruppe im Hochschul-Management zur Curriculum-Reform hinsichtlich der Integration von Nachhaltigkeit in Lehrpläne) und den *Sozialdienst*.

Hier hat eine Hochschule mit dem neuen Curriculum neue „institutionelle Kompetenzen“ eingeführt, darunter die Kompetenz „Soziale Verantwortung und Nachhaltigkeit“. Diese wird z.B. im Sozialdienst praktisch umgesetzt:

---

<sup>123</sup> Bei den institutionellen Umweltplänen, in Rahmen derer (non-formale) Weiterbildungen zur Strategieentwicklung angeboten wurden, handelt es sich um Querschnittsstrategien zur Integration von Nachhaltigkeit in der gesamten Hochschule als den formalen Bereich (vgl. 1\_BM). Ein weiteres Weiterbildungsangebot für Dozierende einer anderen Hochschule (ein als non-formal eingestuftes *diplomado* im offenen Fernstudium) zielt auf Veränderung des formalen Bereichs ab (Lehrpraxis, Curricula, vgl. 2\_BM).

*„Und dieser Sozieldienst kann verknüpft sein mit einem Forschungsprojekt, verknüpft mit einem Thema oder Aspekt der Lehre, oder nicht. Auch kann der Studierende etwas finden, dass er gern im Sozieldienst tun möchte, da gibt es einige Flexibilität.“ (45\_BM)*

*Sozieldienst:* Eine besondere Art der Überschneidung bilden Beispiele aus dem Bereich des *Sozieldienstes*. Diese sind meist curricular verankert und werden der non-formalen Bildung zugeordnet, so etwa das Beispiel des curricular anerkannten Sozieldienstes in der Nachhaltigkeitsdirektion einer Hochschule (19\_BM). Es bestehen Überschneidungen mit den Bereichen *Forschung* (Abschlussarbeit 8\_BM) und *Curriculum* (45\_BM).

*Weitere Beispiele:* Weitere genannte Beispiele umfassen die Kategorien

- *Studiengang/-fach:* Konzeptentwicklung pädagogischer Fördermaßnahmen im Masterstudium Umweltbildung, welche Kontext- und Theorieanalysen, Community Projekte und Praktika beinhaltet (21\_BM),
- *Praxisaufenthalt:* Laborpraktikum im Umweltingenieurstudium zu nachhaltigem Campusbetrieb der eigenen Hochschule (33\_BM),
- *Veranstaltung:* „Woche“ bzw. „Monat der Umwelt“ zur nachhaltigen Regionalentwicklung, welche(r) von der Hochschule öffentlich und unter Beteiligung von Studierenden, Dozierenden, Schulen, ROs und NROs ausgerichtet wird (35\_BM),
- *Sonstige:* partizipatives Bildungsmodell einer Hochschule (28\_BM) und die Organisation der Dozierenden (10\_BM).<sup>124</sup>

### *Deutschland*

Beispiele, in welchen sich Formate formaler und non-formaler Bildung überschneiden, umfassen für Deutschland zehn Nennungen. Die Beispiele wurden von den IP häufig als Formen direkter Partizipation eingeschätzt (vier Mal mit 5 gewichtet, drei Mal mit 4,5 – 4, zwei Mal mit 3,5 – 3 und einmal mit 2). Meist handelt es sich um Beispiele mit Partizipation auf inner- und außerhochschulischer Ebene (sieben Mal, vgl. hierzu 4.1.4.3). Neben Masterarbeiten mit deutlicher Verschränkung zur Hochschul- oder Regionalentwicklung (z.B. BNE-Kommunikation, Mobilität, Campusmanagement, regionalen Lieferketten, Naturschutz-Großprojekte, 17\_BD), handelt es sich in dieser Kategorie ausschließlich um

---

<sup>124</sup> colegios académicos / cuerpos académicos

Überschneidungen zwischen *Seminaren* und *Initiativen* (3\_BD, 28\_BD, 36\_BD, 38\_BD, 42\_BD) bzw. *Seminaren* und *Veranstaltungen* (non-formaler Bildung, vgl. 4\_BD, 6\_BD, 32\_BD, 50\_BD).

*Veranstaltungen:* Veranstaltungen non-formaler Bildung werden insbesondere im Umfeld von Projektseminaren (4\_BD) und Projektarbeit (6\_BD) organisiert. Weitere Beispiele sind interdisziplinäre Praxismodule und praxisorientierte Veranstaltungen wie ein Nachhaltigkeitsfestival (50\_BD) oder eine Großveranstaltung zur Internationalisierung der Hochschule und der Lehrerbildung mit formalen und non-formalen Anteilen, welche auch öffentliche Veranstaltungen mit international renommierten Preisträgern umfasst: „Wir haben in zehn Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft Seminare darauf ausgerichtet“ (32\_BD).

*Initiativen:* Eine weitere deutliche Überschneidung besteht zwischen Projektseminaren und Initiativen. Häufig handelt es sich um studentische Initiativen, wie im Fall von Projekt-Werkstätten einer Hochschule, in denen unter anderem ein konsumkritischer Stadtrundgang entwickelt wurde (28\_BD, vgl. hierzu auch 38\_BD). Als wichtiger hochschulischer Kooperationspartner wird auch die organisierte Studierendenschaft genannt:

*„Wir arbeiten zum Teil auch eng mit dem AStA zusammen. Die Studierenden haben (...) mindestens drei Mal sommerliche Veranstaltungsreihen zu Nachhaltigkeitsfragen, Klimafragen gestaltet. Haben sich mit dem Mensaessen befasst, haben sich mit Mobilität im Unibereich befasst, haben jetzt jüngst in diesem Semester eine Veranstaltung zu Postwachstum gemacht.“ (3\_BD.)*

Weitere Überschneidungen ergeben sich beispielsweise bei klassischen Seminaren, im Umfeld derer sich partizipative Prozesse (non-formale Bildung) organisieren (42\_BD). Besonders interessant ist auch das Beispiel einer akteursübergreifenden Initiative, die aus der Entwicklung eines hochschulischen Nachhaltigkeitskonzeptes hervorging: Die Konzeptentwicklung zur Klimaneutralität der Hochschule fand in Projektseminaren statt. Hieraus entstand eine studentisch initiierte Kooperation zwischen Hochschulangehörigen, Professor\_innen, Partner\_innen in Afrika, weiteren Studierenden und Absolvent\_innen der Hochschule (36\_BD).

#### 4.1.2.4 Quantitativer Ländervergleich der Formen

Die folgende Abbildung (Abb. 4.1.4) zeigt anhand des quantitativen Ländervergleichs, dass die größte Gruppe jeweils partizipative Lehr-/Lernformate bilden, die ausschließlich dem Bereich der formalen Bildung zugeordnet wurden (Mexiko 20, Deutschland 31 Nennungen).

Im Vergleich zur Gruppe formaler Lehr-/Lernformate stellen die für Mexiko genannten Beispiele non-formaler HBNE und Beispiele der Überschneidung formaler und non-formaler Bildung, etwas kleinere, aber in etwa vergleichbar große Gruppen dar (circa ein Drittel, je Gruppe 17 Nennungen). In Deutschland stellen diese beiden Gruppen circa ein Fünftel aller genannten Beispiele (11 bzw. 10 Nennungen je Gruppe).

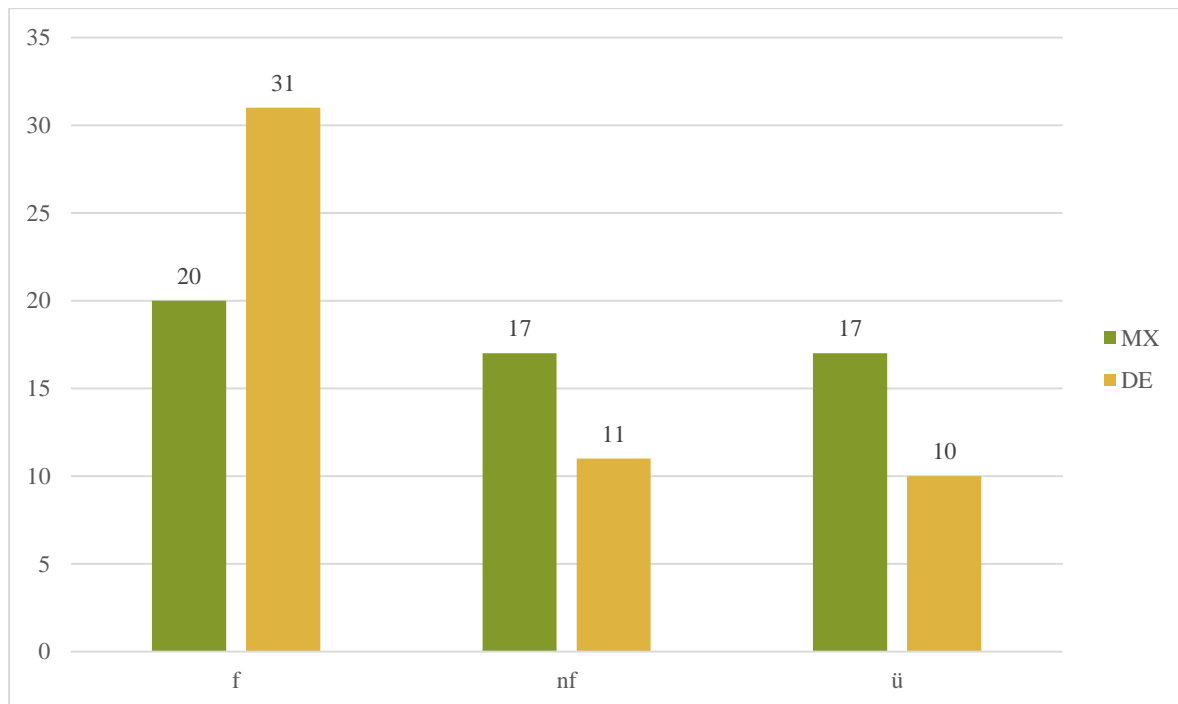


Abbildung 4.1.4 Formen partizipativer HBNE - Anzahl der Nennungen formaler (f), non-formaler (nf) Bildung und Überschneidung (ü), (Erläuterung <sup>125</sup>)

Bezüglich der Gewichtung der Beispiele hinsichtlich des Grades der Partizipation stellt sich die Frage, welche Beispiele als Formen direkter (5) bzw. indirekter (1) Partizipation eingeschätzt werden. Die folgende Abbildung (Abb. 4.1.5) der Mittelwerte innerhalb der Kategorien *formal*, *non-formal* und *Überschneidungen* zeigt, dass in Deutschland die direkteste Partizipation im Rahmen non-formaler Bildung angesiedelt ist (Mittelwert 4,6). In Mexiko werden solche Beispiele als Formen direktester Partizipation gewertet, in denen eine Überschneidung formaler und non-formaler Elemente vorliegt (Mittelwert 4,4).

<sup>125</sup> Erläuterung: Abweichend zu der Gesamtzahl der ausgewerteten Beispiele für Deutschland (57) wurden hier nur 50 ausgewertet. Fünf Beispiele in Deutschland wurden in erster Linie über andere Merkmale charakterisiert (z.B. die über die Methode) und wurden mit dem Merkmal „Sonstige Formen formaler Bildung“ versehen. Zieht man diese fünf Beispiele ab, kommt man in Deutschland auf eine Anzahl an 52 Beispielen (im Vergleich zu 54 Beispielen in Mexiko).

Zwei weitere Beispiele in Deutschland wurden von den Interviewpartner\_innen als „selten“ partizipativ beschrieben, hier allerdings in die Wertung aufgenommen (vgl. 4.1.4.1, 53\_BD und 54\_BD).

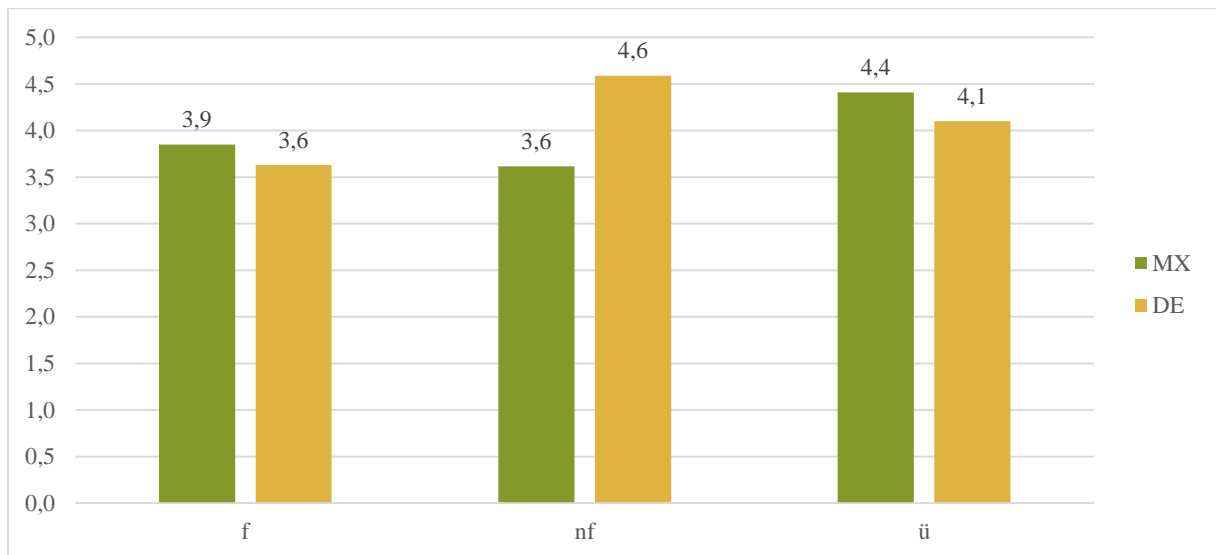


Abbildung 4.1.5 Formen partizipativer HBNE - Mittelwerte des Grades der Partizipation formaler (f), non-formaler (nf) Bildung und Überschneidung (ü), Gewichtung des Grades von 5 (direkte Partizipation) bis 1 (indirekte Partizipation).

Betrachtet man die Kategorien *formaler* und *non-formaler* HBNE differenziert nach den jeweiligen Lehr-/Lernformaten innerhalb der Kategorien, zeigen sich länderspezifische Schwerpunkte: Im Bereich formaler Bildung treten in Mexiko *forschungsorientierte Formate* leicht in den Vordergrund, während in Deutschland deutlich das *Seminar*, insbesondere das Projektseminar, die Mehrheit der Beispiele stellt. Im Bereich non-formaler Bildung treten in Mexiko insbesondere Weiterbildungen in den Vordergrund, während in Deutschland kein eindeutiger Schwerpunkt, aber ein leichter Trend zu partizipativen öffentlichen *Veranstaltungen* und *Initiativen* festzustellen ist. Die folgende Abbildung (Abb. 4.1.6) zeigt die Anzahl der Nennungen von Lehr-/Lernformaten innerhalb der Oberkategorien formale bzw. non-formale Bildung.

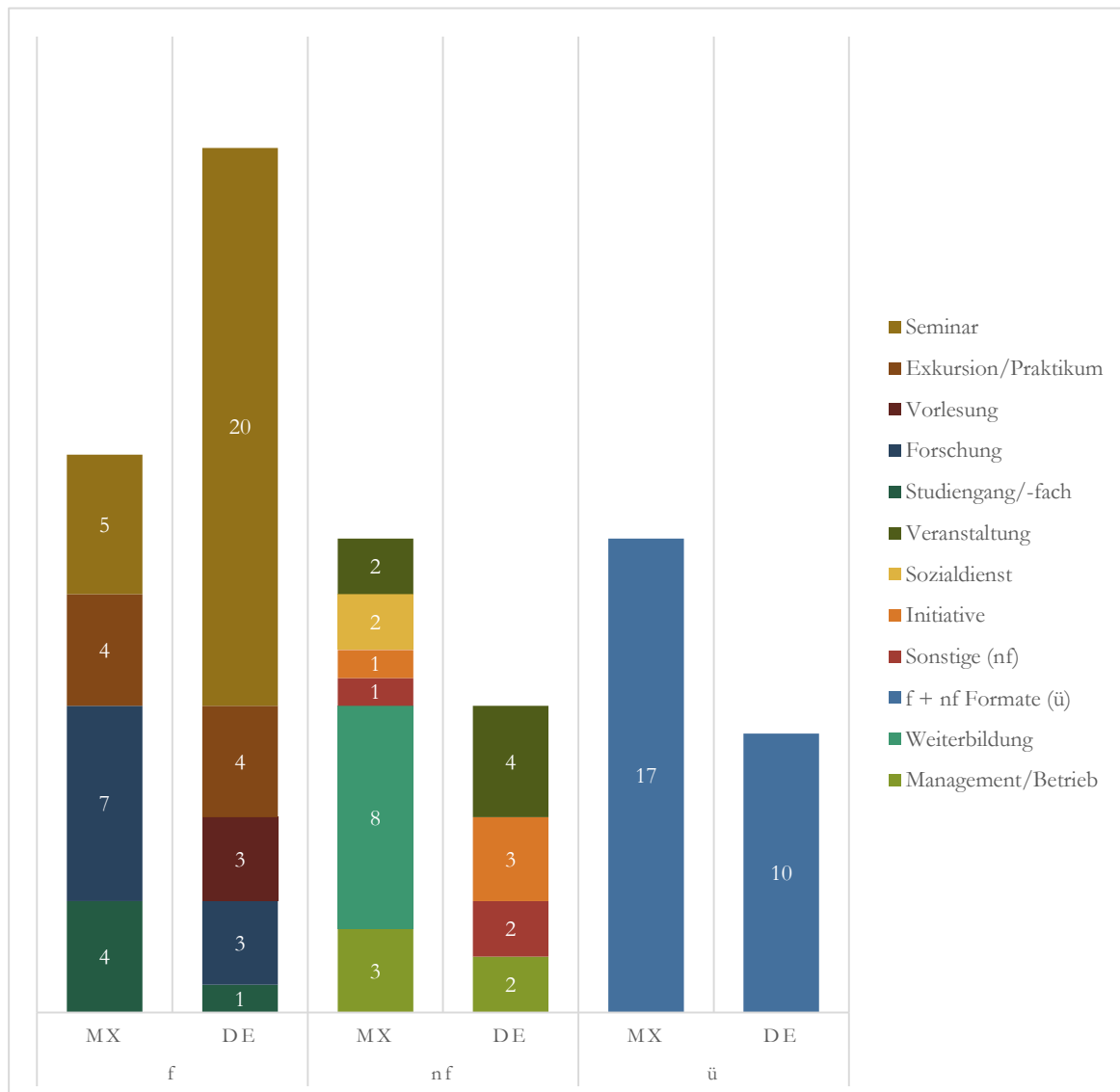


Abbildung 4.1.6 Formen partizipativer HBNE - differenzierte Darstellung formaler (f) und non-formaler (nf) Lehr-/Lernformate und Darstellung der Überschneidung beider Formate (ü) sowie der jeweiligen Anzahl der Nennungen (Werte).

#### 4.1.3 Methoden partizipativer HBNE

Im Folgenden werden partizipative Methoden einer HBNE dargestellt, mit denen die IP in Deutschland und Mexiko im Rahmen ihrer Arbeit Erfahrungen gesammelt haben. Die genannten Methoden wurden nach folgenden hochschuldidaktischen Kriterien strukturiert, an denen sich die Darstellung orientiert: *Inter-/Transdisziplinarität*, *Projektorientierung*, *Forschungsbezug*, *Praxisorientierung*, *Kooperationsorientierung*, *Sonstige Methoden* (vgl. 3.2.2.2 zu Indikatoren der Variablen-Ausprägungen). Abschließend wird die Gewichtung der Methoden vorgestellt, um zu zeigen welche Methoden in Zusammenhang mit Beispielen besonders direkter Partizipation auftreten.



#### 4.1.3.1 Inter- und transdisziplinäre Arbeitsweisen

##### *Mexiko*

*Inter- und transdisziplinäre Arbeitsweisen* (inklusive transformativer Methoden) wurden von mexikanischen IP sechs Mal genannt. Sie werden angewendet etwa in einem Umwelt-Promotoren-Programm oder interdisziplinären Weiterbildungen (*diplomados*, 4\_BM, 16\_BM, 42\_BM),<sup>126</sup> in Kombination mit anderen Methoden z.B. der Umweltevaluation (bzw. Umweltberichterstattung), in interdisziplinären Arbeitsgruppen oder in interdisziplinärer Berufsausbildung (14\_BM, 24\_BM, 54\_BM).

##### *Deutschland*

*Inter- & transdisziplinäre Methoden* kamen häufig in Projektseminaren zum Einsatz. (vgl. 13\_BD, 15\_BD, 19\_BD, 24\_BD, 36\_BD). Die Erfahrung der Studierenden in einem BNE-Projekt Seminar im Lehramtsstudium wird beschrieben als

*„in einer ganz anderen Rolle [zu sein]. Dann kommt so eine spannende Zusammenarbeit [zu Stande, in der die Teilnehmenden merken, dass] wir jetzt in diesen unterschiedlichen Fächerkombinationen viel mehr erreichen, weil wir eigentlich alle in unserem Bereich schon Experten sind und wenn wir das zusammen tun, geht es weit über das hinaus, was wir sonst machen.“ (19\_BD)*

In einem anderen inter- und transdisziplinären Seminar wird die Lernerfahrung beschrieben als

*„die Komplexität dieses Feldes sich zu erschließen auch gemeinsam mit Akteuren aus der gesellschaftlichen Praxis [...]. Und das müssen die Studierenden ja auch erwerben, diese Kompetenz, sich in so einem Feld zu orientieren.“ (24\_BD)*

Weitere Beispiele im inter- und vor allem transdisziplinären Bereich beziehen sich auf die Verbindung mit dem Service-Learning-Format, eine AStA-Kooperation sowie zwei transdisziplinäre methodische Ansätze (vgl. 20\_BD, 3\_BD, 32\_BD, 33\_BD). In zwei Fällen handelte es sich um interdisziplinär gestaltete Vorlesungen (55\_BD, 57\_BD).

#### 4.1.3.2 Projektorientierte Methoden

##### *Mexiko*

*Projektorientierte Methoden*, etwa im Projektstudium, durch problembasiertes und projektorientiertes Lernen, wurden etwa fünf Mal genannt. Hierzu zählte das Erfahrungsbasierte Lernen nach Kolb (1984), eine interdisziplinäre Methode, die

---

<sup>126</sup> Vgl. außerdem Transformative Methoden im Rahmen eines Antrags zur querschnittscurricularen Lehrplanreform, 16\_BM.

anwendungsbezogene Projektarbeit beinhaltet (32\_BM).<sup>127</sup> Die Gruppe umfasst Formen selbstorganisierten Lernens (selbstorganisierte Evaluation einer Dozierenden-Fortbildung, 14\_BM) und Methoden, die die Selbstorganisation von Gemeinden anregen (13\_BM, 46\_BM, vgl. auch 51\_BM. Zu selbstorganisierten Seminaren und problembasiertem Lernen vgl. außerdem Singer-Brodowski 2016).

#### *Deutschland*

*Projektorientierte Methoden:* Weitere Beispiele, die sich in erster Linie durch ihre Projekt-orientierte Arbeitsweise auszeichnen, finden sich z.B. in BNE-Master-Studiengängen (durch Ideen für Masterarbeiten, 17\_BD oder durch ein Projektmodul - eingerichtet auf Wunsch Studierender, 14\_BD). Häufig finden sich Projektseminare (22\_BD) in Kombination mit interdisziplinärem Arbeiten, Service Learning, selbstorganisierten Seminaren (4\_BD) oder Hauptseminaren (49\_BD), in denen methodisch vielfältig gearbeitet wird; z.B. durch Mitgestaltung und Offenes Lernen, Projektlernen, die Entwicklung von didaktischen Konzepten, Lernen an Stationen, Modellen und Experimenten. (vgl. zu Projekt-orientierten Methoden auch Kapitel 4.1.3.1 Formen: Formal & Non-formal, Absatz Deutschland, hier „Projektseminare“).

#### 4.1.3.3 Forschungsbezogene Auseinandersetzung

#### *Mexiko*

*Forschungsbezogene Auseinandersetzung,* z.B. durch forschungsorientierte Lehre, forschendes oder entdeckendes Lernen, wurden in Mexiko sechs Mal genannt (Einfachzuordnung). Darunter fielen Beispiele zur Feldforschung (11\_BM) und zum forschenden Lernen im Laborpraktikum (33\_BM). Außerdem gibt es Beispiele zu stärkerer studentischer Beteiligung bei der Gestaltung der Lern- und Forschungsprozesse im Rahmen des partizipativen Bildungsmodells einer Hochschule, durch welches Partizipationskompetenz explizit gefördert werden soll (28\_BM). Für Mexiko speziell sei auf die Methode der Sozialen Repräsentationen (*Representaciones Sociales*, 49\_BM, vgl. Lara-González 2016) und insbesondere der Partizipativen Aktionsforschung hingewiesen (*Investigación Acción Participativa*, 3\_BM, 43\_BM). Die Partizipative Aktionsforschung zeichnet sich aus durch einen starken Forschungsbezug einerseits, einen starken Anwendungs- und Praxisbezug andererseits (vgl. Wahr und de la Harpe 2016).

---

<sup>127</sup> Das Beispiel steht außerdem für interdisziplinäre und Community-orientierte Methoden, weil es sich um anwendungsbezogene Projektarbeit handelt.

### *Deutschland*

*Forschungsbezogene Methoden* sind in Deutschland in der Regel durch Verweise auf Forschungsorientierte Lehre, Forschungsseminare, Forschendes Lernen und Entdeckendes Lernen, sowie durch den Verweis auf Masterarbeiten gekennzeichnet (12\_BD, 25\_BD, 27\_BD, 41\_BD, 23\_BD, 46\_BD, 47\_BD). Dabei geht es um die Entwicklung von Fragestellungen und Forschungsdesign (23\_BD), darum „Forschung selber durchzuführen, das Forschen zu lernen“ (27\_BD). Es gilt „schon in dem ersten Semester, wie gesagt, mit dem Ansatz des forschenden Lernens zu versuchen da irgendwie eigene Gehversuche zu machen“ (41\_BD).

#### 4.1.3.4 Praxisorientierte Methoden

### *Mexiko*

*Praxisorientierte Methoden* fallen quantitativ besonders ins Gewicht, da es hier bis zu 19 Nennungen gab. Sie teilen sich in eine größere Gruppe an *Community-Projekten* und zu etwa gleichen Teilen in zwei kleinere Gruppen an Beispiele in den Bereichen *Sozialdienst* und *Praktika* (neun Mal *Community Projekt*, 6\_BM, 8\_BM, 15\_BM, 17\_BM, 21\_BM, 25\_BM, 36\_BM, 38\_BM, 41\_BM, fünf Mal *Sozialdienst*, 19\_BM, 31\_BM, 34\_BM, 40\_BM, 45\_BM, vier Mal *Praxisaufenthalt*, 20\_BM, 23\_BM, 39\_BM, 44\_BM, sowie einmal ein Umwelt-Promotoren-Programm in der Kategorie *Sonstiges*, vgl. 53\_BM). Wie die Ergebnisse der übrigen Methoden-Kategorien zeigen, weisen viele der aufgeführten Beispiele praktische Komponenten auf; insofern besteht häufig eine nahe Beziehung zu dieser Kategorie.

### *Deutschland*

*Praxisorientierte Methoden* kommen zur Anwendung in Kontexten wie dem Praktikum (hier dem Berufspraktikum, 16\_BD), in Community und Service Learning Projekten (30\_BD, 38\_BD, 50\_BD, durch die Einbeziehung externer Referent\_innen in die Lehre (29\_BD) oder in Projektseminaren mit deutlichem Bezug zum lokalen Umfeld (10\_BD). Weitere Ansätze, die sich vor allem praktisch ausgerichteten Methoden zuordnen lassen, zeichnen sich dadurch aus, dass sie als „Labor“ oder „Werkstatt“-artige Formate bezeichnet werden. Diese Beispiele (fünf Nennungen) haben thematische Schwerpunkte zu Zukunft, Stadt oder Raum, und beinhalten auch kreative und künstlerische Elemente (39\_BD, 21\_BD, 8\_BD). Projekt-Werkstätten werden verschiedentlich organisiert, so z.B. „mit Lehraufträgen (...) oder auch bei Mitarbeitern, die das machen, sozusagen werkstattartige Seminare zu organisieren“ (28\_BD). Methodisches Ziel solcher Angebote ist es meist, die Studierenden, aber auch

gesellschaftliche Akteure, „vom Wissen zum Handeln“ zu bewegen (6\_BD, vgl. in dieser Kategorie auch 56\_BD).

#### 4.1.3.5 Kooperative Methoden

##### *Mexiko*

*Kooperative Methoden* wurden, wie bereits erwähnt, als eigene Kategorie angelegt, die diverse kooperativ ausgerichtete Lernformen umfasst, so z.B. Kooperatives Lernen, Gruppenarbeiten (*grupos de trabajo*) und Lerngemeinschaften (*comunidades de aprendizaje*) etc. In Mexiko wurden in dieser Kategorie vor allem Lerngemeinschaften und – auch interdisziplinär ausgerichtete – Arbeitsgruppen genannt (5\_BM, 7\_BM, 12\_BM, 30\_BM, 54\_BM). Weitere kooperative Methoden umfassen Beispiele der kooperativen Entwicklung institutioneller Umweltstrategien (1\_BM), Beispiele problembasierten Lernens (30\_BM) und interdisziplinärer Berufsausbildung (24\_BM), sodass hier eine Nähe zu *interdisziplinären* und *Projekt-orientierten* Methoden besteht. Hinzu kommen drei Beispiele, denen die Ausprägung *Kooperationsorientierung* als Nebenkriterium zugeordnet wurde (13\_BM, 17\_BM, 46\_BM).

##### *Deutschland*

*Kooperative Methoden*: Bei diesen handelt es sich beispielsweise um eine Arbeitsgruppe, der „AG Nachhaltigkeit“ einer Hochschule (5\_BD) oder um ein Methodenzentrum, an dem Methoden des Kooperativen Lernens an der Hochschule gestärkt werden (31\_BD), ebenso eine Schüleruni mit Fokus auf den Lehrenden (9\_BD) sowie interdisziplinäre Projektwerkstätten (11\_BD). Anders als in Mexiko ließen sich keine Beispiele mit dem Nebenkriterium *Kooperationsorientierung* identifizieren.

#### 4.1.3.6 Sonstige Methoden

##### *Mexiko*

*Sonstige Methoden* umfassen eine Vielzahl methodischer Herangehensweisen (14 Codierungen), die nur bedingt differenzierbar darzustellen sind. Das liegt u.a. daran, dass es sich bei den Beispielen im non-formalen Bildungsbereich nicht immer um klar beschreibbare Methoden handelt. Darunter fällt die Wahl von (Umwelt-)Fächern (18\_BM, 47\_BM, 52\_BM) Veranstaltungen wie Umweltwoche / -monat (35\_BM) oder ein „Ökologischer Wochenmarkt“ (50\_BM). Des Weiteren gibt es zwei Nennungen im Bereich der

Weiterbildungen (2\_BM, 29\_BM) und eine Vielzahl weiterer Methoden, die sich keiner gemeinsamen Gruppe zuordnen lassen.<sup>128</sup>

#### *Deutschland*

*Sonstige Methoden:* Zehn weitere Beispiele ließen sich nicht eindeutig einer der oben genannten Kategorien zuordnen. Darunter fielen sowohl sonstige Beispiele wie ein Runder Tisch für alle Hochschulangehörigen (35\_BD) oder Initiativen von Mitarbeitenden und Studierenden (7\_BD, 42\_BD, 48\_BD) als auch die sechs Beispiele, die sich durch die *Beteiligung der Teilnehmenden an der Themenwahl* auszeichnen (2\_BD, 40\_BD, 43\_BD, 44\_BD, 52\_BD, 53\_BD). Ein IP beschreibt die Wirkung dieser Praxis auf das Engagement der Studierenden und deren Identifikation mit dem gewählten Projekt: „Wenn dieses Projekt (...) als eigenes Projekt übernommen wird, dann sind die (Studierenden) auch bereit unheimlich viel zu machen“ (2\_BD). Hinzu kommt eine Reihe von Beispielen für Maßnahmen im Bereich *Management und Betrieb, Initiativen, Veranstaltungen* usw., bei denen kein bestimmtes methodisches Vorgehen identifiziert werden konnte. Diese wurden im Nachgang des Codier-Prozesses der Kategorie *Sonstige Methoden* zugeordnet (1\_BD, 18\_BD, 26\_BD, 34\_BD, 37\_BD, 45\_BD, 51\_BD, 54\_BD).

#### 4.1.3.7 Quantitativer Ländervergleich der Methoden

Die nachfolgende Abbildung (Abb. 4.1.7) zeigt ländervergleichend die Anzahl der Nennungen innerhalb der definierten Methodenkategorien. Gezeigt wird, welche methodische Eigenschaft bzw. Ausprägung den jeweiligen Beispielen als Hauptkriterium zugeordnet wurde (*Inter-/Transdisziplinarität, Projektorientierung, Forschungsbezug, Praxisorientierung, Kooperationsorientierung, Sonstige Methoden*). Bei der Dateninterpretation ist zu berücksichtigen, dass hier nur Einfachzuordnungen abgebildet werden (eine Methode pro Beispiel). Da viele Beispiele mehrere Ausprägungen aufweisen (insbesondere in Deutschland), könnte die Darstellung der jeweiligen Mehrfachzuordnungen ein differenzierteres Bild vermitteln. Dies wäre beispielsweise in einem Mengendiagramm mit sechs Mengen möglich, auf das aus Gründen der Übersichtlichkeit an dieser Stelle jedoch verzichtet wurde.

---

<sup>128</sup> 9\_BM Non-formale studentische Organisationen, 22\_BM AG Curriculumsreform: Integration von Nachhaltigkeit in Lehrpläne, 10\_BM Akademisches Personal / Kollegium (colegios académicos, cuerpos académicos), 26\_BM Umweltmanagement-System der Hochschule, 27\_BM Dekanat für Forschung und Lehre (Secretaría académica) - Kompetenzentwicklung bei Mitarbeitenden, 37\_BM Entwicklung von Unterrichtseinheiten (Dritte Hochschule): Didaktische Einheiten, z.B. Umwelttheater, Abschlussarbeit, 48\_BM Kritisches Denken fördern, kritische Haltung der Studierenden fördern.

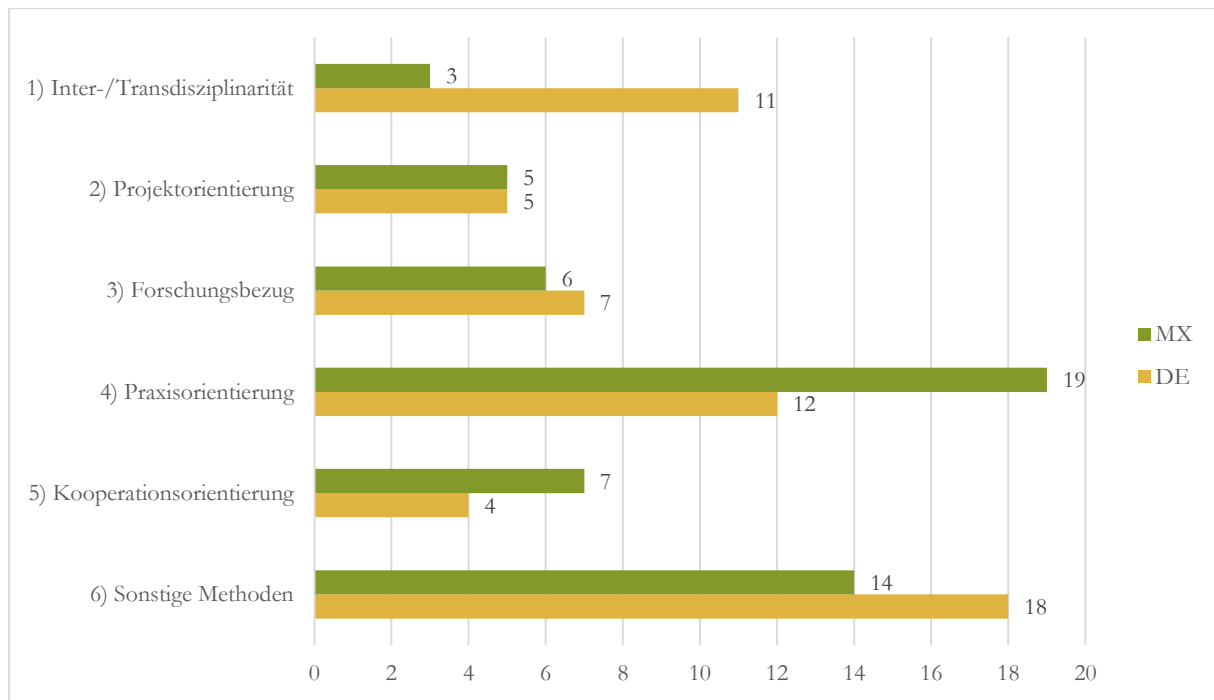


Abbildung 4.1.7 Anzahl der Nennungen partizipativer Methoden - Einfachzuordnung der Beispiele nach den Hauptkriterien 1) Inter-/Transdisziplinarität, 2) Projektorientierung, 3) Forschungsbezug, 4) Praxisorientierung, 5) Kooperationsorientierung, 6) Sonstige Methoden (ohne Berücksichtigung von Mehrfachzuordnungen methodischer Nebenkriterien).

Setzt man die Methoden in Bezug zum Grad der Partizipation, den die IP für die jeweiligen Beispiele bestimmten, lassen sich keine deutlichen Trends in Richtung direkter oder indirekter Partizipation im Rahmen bestimmter Methoden feststellen (Mittelwert der Variable *Grad der Partizipation* innerhalb der jeweiligen Methodenkategorien), wie aus der folgenden Abbildung (Abb. 4.1.8) hervorgeht. Länderspezifisch lässt sich für Mexiko ein leichter Trend zu direkterer Partizipation bei der Implementation *inter- und transdisziplinärer* und *kooperativer Methoden* feststellen. In Deutschland besteht eine leichte Tendenz zu direkterer Kooperation im Rahmen *projektorientierter* und *kooperativer Methoden*.

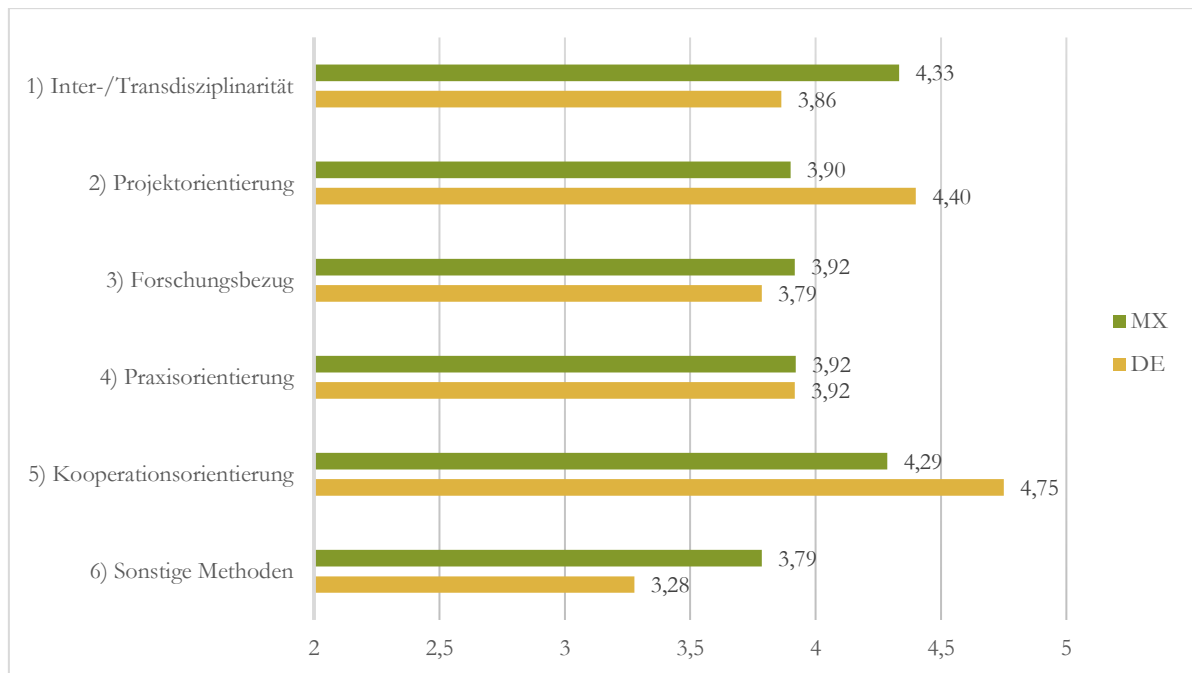


Abbildung 4.1.8 Methoden indirekter (1) und direkter (5) Partizipation – Mittelwerte des Partizipationsgrades der jeweiligen Methoden errechnet auf Grundlage von Einfachzuordnungen (Achsenbegrenze beginnend bei 2).

#### 4.1.4 Ebene der Partizipation

Zur umfassenden Beantwortung der Frage nach *Implementationsformen* partizipativer HBNE wird schließlich die Auswertung der Variable *Ebene der Partizipation* dargestellt (vgl. 3.2.2.2). Hierzu wurden die Beispiele der Expert\_innen daraufhin untersucht, ob Partizipation auf inner- oder außerhochschulischer Ebene stattfindet. Bei der Ergebnisdarstellung wird unterschieden zwischen Partizipation *innerhalb der Hochschule* (4.1.4.1), *außerhalb der Hochschule* (4.1.4.2) sowie *inner- und außerhochschulischer* Partizipation (4.1.4.3). Bei der Darstellung der Partizipation innerhalb der Hochschule wird noch einmal differenziert zwischen Partizipation auf *didaktischer*, auf *organisationaler* sowie auf *didaktisch-organisationaler Ebene*. Abschließend werden quantitative Ergebnisse zur Häufigkeit der Zuordnung zu den jeweiligen Kategorien und dem kategorien-spezifischen Grad der Partizipation aufgezeigt (4.1.4.4).

##### 4.1.4.1 Partizipation innerhalb der Hochschule

###### *Mexiko*

*Didaktische Ebene:* Als Beispiele für Partizipation auf didaktischer Ebene (zehn Nennungen) ließen sich vor allem *Arbeitsgruppen und Lerngemeinschaften* identifizieren (fünf Beispiele: 5\_BM, 7\_BM, 12\_BM, 30\_BM, 54\_BM). Diese wurden tendenziell als

Formen direkter Partizipation gewertet. Meist handelt es sich um klassische Präsenzveranstaltungen (Seminare / Kurse in Masterstudiengängen zu Nachhaltigkeit und Umweltbildung, darunter auch ein Online-Kurs). Die Studierenden partizipieren im Rahmen der Gruppen durch den Austausch über Arbeitsprozess und -fortschritte, die gemeinsame Ausarbeitung von Referaten und schriftlichen Arbeiten, die gegenseitige Vorstellung der Arbeiten und gemeinsame Diskussionen. Als interessantes Beispiel im Zusammenhang der Arbeitsgruppen sei ein Kurs zum Thema „Umweltevaluation“ erwähnt, der sich durch eine *interdisziplinäre Arbeitsweise* auszeichnet. Die hierdurch angestoßenen Diskussionen und die Interaktion zwischen den Studierenden werden von den Dozierenden als besonders interessant beschrieben (54\_BM). Daneben wurden weitere Formate für interdisziplinäre Arbeitsweisen als Beispiele für Partizipation auf didaktischer Ebene genannt, etwa eine interdisziplinäre Berufsausbildung (24\_BM) oder Weiterbildung (ein *diplomado* als Weiterqualifikation für die Forschung, 42\_BM). Darüber hinaus wurden Beispiele auf übergeordneter Ebene erwähnt, z.B. eine Hochschule, die insgesamt ein partizipatives Bildungsmodell etabliert (28\_BM). Auf Ebene der Fachwahl sei dies durch die Studienwahl (die Wahl von Fächern mit Nachhaltigkeitsbezug) oder Selektion einzelner Wahlpflichtfächer möglich (47\_BM, 52\_BM).

*Organisationale Ebene:* Die kleinste Gruppe der Beispiele entfällt in Mexiko auf den Bereich der Partizipation auf organisationaler Ebene. (Die fünf Beispiele werden als Formen direkter Partizipation gewertet, mit einem Mittelwert von 4,2 an zweiter Stelle.) Diese Gruppe teilt sich zum einen in Maßnahmen im Bereich Curricula, Management und Betrieb, zum anderen in Beispiele zum Sozialdienst. Erstere umfasst Beispiele, die sich auf Reformen im *Umweltmanagement-System* oder der *Curricula* der Hochschule beziehen (etwa eine AG zur Integration von Nachhaltigkeit in die Lehrpläne, 22\_BM). Ein interessantes Beispiel in diesem Zusammenhang sind die „Planes Ambientales Institucionales“ (Institutionelle Umweltstrategie-Pläne, die an 50 Hochschulen ausgearbeitet wurden (zunächst mit betrieblichem Schwerpunkt, zunehmend auch im curricularen Bereich, 1\_BM, vgl. zu Umweltmanagement-System der Hochschule auch 26\_BM). Bei dieser Gruppe sei auf die Teilnehmenden hingewiesen, da sie neben Studierenden (Beispiele AG zur Lehrplanreform, 22\_BM) auch Dozierende, die Leitungsebene und am Umweltmanagement beteiligte Personen umfassen. Die Beispiele des *Sozialdienstes* liegen ebenfalls im Bereich der organisationalen Partizipation, da der Dienst in beiden Fällen bei den Nachhaltigkeitskoordinationen der jeweiligen Hochschulen geleistet wird (19\_BM,



34\_BM). Einer Expertin zufolge ist die Arbeit ihrer Koordinationsstelle partizipativ ausgerichtet. Den Sozialdienst-Leistenden spricht sie großen Einfluss auf den Arbeitsprozess zu: Sie sind Initiator\_innen partizipativer Aktionen und gleichzeitig Zielgruppe (Studierende, vgl. 34\_BM).

*Didaktisch-Organisationale Ebene:* In dieser ebenfalls kleinen Gruppe (sechs Beispiele) partizipieren die Teilnehmenden sowohl auf didaktischer als auch auf organisationaler Ebene. Die Gruppe zeichnet sich durch die Diversität ihrer Formate (Weiterbildungen, Praktika etc.) und eine durchschnittliche Einschätzung als Formen direkter Partizipation aus. Ein klassisches Beispiel im Bereich der formalen Bildung ist etwa das *Laborpraktikum* in Verbindung mit Aktivitäten in Lehre (didaktischer Ebene) und praktischen Maßnahmen auf dem Campus wie Umweltschutz, Entsorgung etc. (organisationale Ebene, vgl. 33\_BM). Besonders interessant sind auch *Weiterbildungen*, bei denen durch die Art der Inhalte Partizipation auf beiden Ebenen stattfindet. An einer Hochschule wird eine Dozierenden-Fortbildung angeboten als Instrument zur Umsetzung eines partizipativen Bildungsmodells und zur Förderung studentischer Partizipation (29\_BM). In einem weiteren Beispiel bietet eine Hochschule ein *diplomado* an einer anderen Hochschule an, in der die Teilnehmenden eine Dozierendenfortbildung auf Basis ihrer Analyse entwickeln (2\_BM, vgl. zur Partizipation organisierter akademischer Mitarbeiter auf didaktisch-organisationaler Ebene auch 10\_BM). Ein weiteres Beispiel direkter Partizipation beschreibt Maßnahmen zur querschnittscurricularen Integration von Nachhaltigkeit im Rahmen einer Lehrplan-Reform (organisationale Ebene). Diese wurde durch Studierende und Dozierende initiiert und durch die Studierenden im Rahmen von eigeninitiativ entwickelten Unterrichtseinheiten (auf didaktischer Ebene) als bewusstseinsbildende Maßnahme beworben (16\_BM). Auch interessant sind allgemeinere Beispiele im Hinblick auf die Organisationskultur, wie etwa die Förderung einer kritischen Haltung der Studierenden, die sich wiederum sowohl auf didaktische, als auch organisationale Aspekte des Hochschullebens auswirkt (48\_BM).

### *Deutschland*

*Didaktische Ebene:* Die größte Gruppe an Beispielen innerhochschulischer Partizipation bilden Beispiele der Partizipation auf didaktischer Ebene (18 Nennungen). Sie entsteht in Projektwerkstätten und forschungsorientierter Lehre, durch die Wahl von Themen und im Rahmen von Vorlesungen. *Projektwerkstätten* (zwei Nennungen) sind Beispiele direkter Partizipation (Gewichtung mit 5 bzw. 4,5) und werden beschrieben als interdisziplinär und gemeinwohlorientiert (11\_BD). Zu einem Projektseminar konkretisiert ein IP: „Partizipation

kann man nicht einfach erwarten, [...sie erfordert] Strategien für Verständigungsprozesse und Organisations- und Arbeitsprozesse“ (22\_BD, vgl. hierzu auch 42\_BD und 49\_BD). Beispiele direkter Partizipation im Rahmen *Forschenden Lernens* bilden ein Forschungsseminar, forschungsorientierte Lehre oder die Arbeit eines Methodenzentrums zu „Kooperativem Lernen durch forschendes Lernen“ (25\_BD, 27\_BD, 31\_BD, Gewichtung mit 4,5). Weitere Beispiele indirekter Partizipation Studierender finden durch Einbeziehung im Rahmen *Forschendes Lernen* und *Forschungsorientierte Lehre* mit Überschneidung zum *Entdeckenden Lernen* statt (vgl. 41\_BD, 46\_BD, Gewichtung mit 3 bzw. 2,5).

Beispiele indirekter Partizipation finden durch *Einbeziehung* der Studierenden in die *Themenwahl* statt (vgl. 43\_BD, 44\_BD, 45\_BD, Gewichtung mit 3 bzw. 2,5). Ein anderer IP kommentiert die Möglichkeit der Themenwahl durch Studierende im Seminar dahingehend, dass er als Lehrender „in Bildungsveranstaltungen den Partizipationsgrad entsprechend gestalten kann.“ In einem Beispiel im Lehramtsstudium wird die Themenwahl beschrieben als „Studierende teilhabenzulassen an der Gestaltung von Veranstaltungen“ (44\_BD).

Das Format der *Vorlesung* gilt mit drei Beispielen im Bereich der Konsultation (2) und Information (1) als indirekteste Form der Partizipation. Interessant ist, dass die Vorlesungen entweder interdisziplinär (57\_BD)<sup>129</sup> oder möglichst interaktiv ausgerichtet sind: Eine Einführungsvorlesung sei „insgesamt schon in den meisten Teilen relativ kommunikativ gestaltet. Also mit durchaus Beteiligung der Studierenden“ (51\_BD, vgl. auch 55\_BD). Einige Sonderbeispiele indirekter Partizipation wurden beschrieben als kaum partizipative Prozesse: „[Partizipation an] Inhalten würde ich sagen, selten. Und an Lehr-, Lernmethoden, auch selten“ (53\_BD, 54\_BD, Gewichtung mit 1).<sup>130</sup> In Bezug auf Prüf-Methoden in der Lehre wird zwar die Möglichkeit der Beteiligung der Studierenden in der Wahl der Prüf-Methode beschrieben, allerdings auch unter Einschränkung:

„[...] letztlich entscheide ich das anhand meiner Möglichkeiten und meiner didaktischen Vorstellungen. In dem Falle präsentiere ich die Alternativen [...] Hausarbeit oder mündliche Prüfung. „Das ist das, wo ihr jetzt wählen könnt.““ (52\_BD)

---

<sup>129</sup> Hier handelt es sich um eine fächerübergreifende Ringvorlesung in einem BNE-Modul.

<sup>130</sup> Die Beispiele 53\_BD und 54\_BD werden hier im Rahmen der qualitativen Auswertung erwähnt, auch weil sie dem Kriterium entsprachen vom IP selbst gewichtet worden zu sein. Allerdings handelt es sich um eingeschränkt repräsentative Beispiele für partizipative HBNE.

*Organisationale Ebene:* Eine wesentlich kleinere Gruppe von Beispielen entfällt in Deutschland auf Partizipation im organisationalen Bereich (vier Nennungen). Diese Beispiele direkter Partizipation lassen sich drei Hochschulen zuordnen, an denen Partizipation auf organisationaler Ebene verstanden wird als Beteiligung an Selbstverwaltungsprozessen. Als direkteste Form der Partizipation (Gewichtung mit 5) ist hier ein Umweltreferat in Kooperation mit einer grünen Hochschulgruppe zu nennen, die vor allem zu EMAS und betrieblicher Nachhaltigkeit aktiv sind; ein Bereich der zwar „zur Bildung beiträgt, allerdings nicht systematisch innerhalb der Studiengänge, sondern praktisch [...] außen“ (18\_BD). Ein anderes Beispiel organisationaler Partizipation ist die Zusammenarbeit mit Studierenden bei der Nachhaltigkeitsberichterstattung (37\_BD, Gewichtung mit 4). An einer weiteren Hochschule wird das Format eines „Runden Tisches“ beschrieben, „zu dem alle Hochschulangehörigen eingeladen sind, sich zu beteiligen“ (35\_BD) und dem eine studentische Vize-Präsidentin vorsitzt. Interessant ist auch der Kommentar des IP einer anderen Hochschule, der die hochschulische Selbstverwaltung mit 4,5 gewichtet und wie folgt beschreibt: „Die Partizipationsstrukturen sind geschaffen. Ich brauche immer wieder eine Kompetenz, um [...] Partizipation] überhaupt leben zu können.“ (26\_BD).

*Didaktisch-Organisationale Ebene:* In Deutschland handelt es sich bei der ebenfalls recht kleinen Gruppe von Beispielen zu Partizipation auf didaktisch-organisationaler Ebene um Formen besonders direkter Partizipation (fünf Nennungen, davon vier Mal gewichtet mit 5, einmal mit 4. Darunter fallen Beispiele mit deutlicher Nähe zu Formen gesellschaftlicher Partizipation. Im jeweiligen Fall kann auch eine Überschneidung vorliegen, die vom Interview-Partner allerdings nicht schwerpunktmäßig beschrieben wurde). Zu dieser Gruppe zählt eine studentische Initiative durch die Initiierung und langjährige Planung von nachhaltigkeitsorientierten Kurs-Programmen (1\_BD ) und ein AStA, in dem Studierende Veranstaltungen zur interdisziplinären Beschäftigung mit Essen, Mobilität etc. an der Hochschule organisieren (3\_BD). In einem Masterstudiengang BNE betrifft die Generierung von Ideen für Masterarbeiten die organisationale Ebene, z.B. zu Themen wie Mobilität oder Umweltmanagementsystem des Campus. Studierende bearbeiten in den entsprechenden Masterarbeiten auch Fragestellungen folgender Art: „Wie kommuniziere ich [...] an die [anderen] Studierenden am besten das Nachhaltigkeitskonzept [der Hochschule]“ (17\_BD). Eine weitere Nachhaltigkeitsinitiative, getragen von Studierenden und Mitarbeiter\_innen der Hochschule, organisiert Tauschbörsen, Leihläden etc. (7\_BD). An dieser Hochschule wird

ebenfalls ein Seminar zu „Nachhaltigem Veranstaltungsmanagement“ genannt, in dem Forschungsarbeiten zu nachhaltigkeitsrelevanten Fragestellungen der Hochschule bearbeitet werden (33\_BD). Besonders anschaulich wird die Verschränkung von Partizipation Studierender auf didaktischer und auf organisationaler Ebene in folgender Aussage:

*„Das heißt, einmal haben sie die Möglichkeit sich in den Studiengängen in den unterschiedlichsten Modulen weiter voranzubringen, aber sie sind eben auch gleichzeitig Angehörige einer Institution, die sie selber auch mitgestalten können. Und das ist eigentlich das, was es dann attraktiv macht. Nicht nur davon zu reden, sondern das auch zu tun [...] und] zu sagen „Und da und da und da könnt ihr selber euch einbringen.“ [...] diese Doppelperspektive ist hier glaube ich besonders einfach.“ (DE\_8.)<sup>131</sup>*

#### 4.1.4.2 Partizipation außerhalb der Hochschule

##### *Mexiko*

Die Gruppe der Beispiele mit Partizipation auf gesellschaftlicher, außerhochschulischer Ebene bildet mit 16 Beispielen eine der beiden großen Gruppen bei den mexikanischen Expert\_innen. Sie teilt sich in etwa zu gleichen Teilen in Beispiele aus dem formalen und dem non-formalen Bereich auf.<sup>132</sup> Im Bereich der formalen Bildung handelt es sich um praxisorientierte Forschung und Praktika, im Bereich der non-formalen Bildung um Beispiele, die von den Außenbeziehungen der Hochschule bis hin zu diversen Öffentlichkeitsmaßnahmen reichen.

Ein besonders interessantes Beispiel im Bereich der *praxisorientierten Forschung* ist ein Community-Projekt zur Lösung eines lokalen Umweltkonfliktes (15\_BM, 36\_BM). Darin werden Kurse zur Wiedererlangung von traditionellen Selbstorganisationsformen angeboten,<sup>133</sup> die in der Lösung eines regionalen Umweltkonfliktes angewendet werden. Betroffene Akteure sind moderne und traditionelle Siedler\_inen (*comuneros*), wobei letztere durch ihre Wirtschaftsweise Ökosysteme mit zentraler Funktion für die Metropolregion Mexiko D.F. schützen. Die gesellschaftliche Partizipation findet zum einen durch die

---

<sup>131</sup> Obgleich die Aussage an dieser Stelle zur Veranschaulichung des Zusammenhangs zwischen organisationaler und didaktischer Partizipation angeführt wird, wurde das zugehörige Beispiel der Kategorie der Partizipation auf „inner- und außerhochschulischer Ebene“ zugeordnet.

<sup>132</sup> Die Zuordnung der Beispiele insbesondere im Bereich der formalen Bildung war mitunter schwierig, da diese strukturell auch in den Bereich der Partizipation auf didaktischer Ebene fallen können. Die Abgrenzung wurde im Einzelfall vorgenommen, wenn im Interview der Eindruck entstand, dass die Partizipation, bzw. der „partizipative Anteil“ des Beispiels schwerpunktmäßig auf außerhochschulischer Ebene lag.

<sup>133</sup> In diesem Zusammenhang wird von der Entwicklung von Maßnahmen „öffentlicher Politik“ gesprochen (*políticas publicas* – wörtl. „Öffentliche Politiken“ im Sinne der *policy*).

Bewohner\_innen statt als Kursteilnehmende, zum anderen durch Studierende, die ihre Abschlussarbeit im Kontext des Community-Projektes schreiben.<sup>134</sup> Weitere Beispiele betreffen etwa Forschung zu „Sozialen Repräsentationen“ (49\_BM) oder Feldforschung (hier im Master Umweltbildung). Eine IP beschreibt am Beispiel der Feldforschung die gesellschaftliche Partizipation als Erfahrung der Interaktion zwischen Studierenden und ihrem natürlichen gesellschaftlichen Umfeld: „Der Student kann sich an menschliche Gemeinschaften annähern“ (11\_BM).<sup>135</sup> Weitere Beispiele im Bereich formaler Bildung beziehen sich auf *Praktika* und Praxisaufenthalte – etwa im Rahmen eines Lizentiatsstudiengangs im Studium Generale-Bereich (44\_BM),<sup>136</sup> einer Veranstaltung zu „Umwelt-Gesundheit“ (6\_BM) oder eines Masters zu Klimawandel (23\_BM): Als wertvoll wird hier die Lernerfahrung an außerhochschulischen Lernorten beschrieben, wenn die Studierenden „den Seminarraum verlassen und direkten Kontakt mit [zivilgesellschaftlichen] Organisationen etablieren“.<sup>137</sup>

Beispiele im Bereich non-formaler Bildung beziehen sich in erster Linie auf den Bereich des Hochschulmanagements. Sie umfassen die Außenbeziehungen und öffentliche Veranstaltungen der Hochschule, Formate wie den Sozialdienst und weitere Organisationsformen. Dem Bereich der *Außenbeziehungen* werden Beispiele zugeordnet, in denen eine Zusammenarbeit zwischen Hochschule und außerhochschulischem, gesellschaftlichen Umfeld zu Stande kommt, beispielsweise zu sozialen Angelegenheiten oder einem Entsorgungsprojekt (41\_BM): Die Hochschule tritt hier durch die Pflege sozialer Außenbeziehungen explizit als Akteur in ihrem direkten gesellschaftlichen Umfeld auf. Dabei wird die soziale Verantwortung der Hochschule für Nachhaltigkeit als Begründung genannt (45\_BM). Ein weiteres Beispiel in diesem Kontext ist die „Umwelt-Agenda“ einer

---

<sup>134</sup> Die gesellschaftliche Partizipation der Studierenden, die ihre Abschlussarbeit im Kontext des Community-Projektes schreiben, wird dabei als direkter eingestuft (Gewichtung mit 5), als die der Teilnehmenden an den Weiterbildungen (Gewichtung mit 3,5).

<sup>135</sup> Im Original: „El estudiante se pueda acercar a comunidades humanas... a ambientes ecológicos...”

<sup>136</sup> Zur Erläuterung: Die Veranstaltungen im Querschnittsbereich „Synthese und Evaluation“ umfassten Praxis-, Reflexions- und Forschungsmodule. „Diese curricularen Räume [...] haben zum Ziel, dass die Studierenden auf ihrem Weg drei Mal Halt machen, während ihrer beruflichen Ausbildung und durch eine Arbeit oder ein Forschungsprojekt ihre Lernerfolge bewiesen, und darüber hinaus ihren [Lern-]Prozess bis zu diesem Zeitpunkt zusammenfassen und evaluieren.“ Im Original: „Estos espacios curriculares llamados de síntesis y evaluación, han buscado que los alumnos hagan tres altos en el camino, durante su formación profesional y a través de un trabajo o proyecto de investigación demuestren sus aprendizajes, además de que sintetizen y evalúen su proceso hasta ese momento“ (Bárceñas Pozos 2011).

<sup>137</sup> Vollständige Aussage im Original: “Llevábamos a los estudiantes a una serie de encuentros con organizaciones de la sociedad civil donde ellos convivían con estas organizaciones y conocían de manera directa la problemática, las soluciones que las organizaciones están desarrollando, entonces, los estudiantes salían del aula y establecían contacto directo con las organizaciones.”

Hochschule (25\_BM), die meist öffentliche Angebote macht. Weitere *öffentliche Veranstaltungen*, die durch zentrale Nachhaltigkeitskoordinationen ausgerichtet werden, sind etwa ein ökologischer Wochenmarkt (50\_BM) oder eine Umweltmesse (51\_BM). Darüber hinaus gibt es Beispiele aus dem Bereich des *Sozialdienstes* auf Ebene gesellschaftlicher Partizipation (31\_BM, 40\_BM), außerdem Beispiele wie etwa non-formale studentische Organisationen (9\_BM) oder Weiterbildungskurse für Mitarbeiter\_innen im Gesundheitswesen, entstanden im Master Umweltbildung, in dem gesellschaftliche Partizipation durch die Kursteilnehmenden stattfindet (46\_BM).

#### *Deutschland*

Im Gegensatz zu Mexiko bildet in Deutschland die Kategorie „gesellschaftliche Partizipation“ mit vier Beispielen die kleinste Gruppe. Die Beispiele werden gewichtet von Information (1) bis Zusammenarbeit (4) und umfassen diverse Formen, beispielsweise die Einladung hochschulexterner Referent\_innen in Lehrveranstaltung und die Zusammenarbeit mit ihnen (gesellschaftliche Partizipation in diesem Fall durch Interaktion mit der außerhochschulischen Ebene, 29\_BD). Des Weiteren werden eine Zukunftswerkstatt mit Projekten beispielsweise zur Schulhofgestaltung oder eine Exkursion an einen außerschulischen Lernort genannt (39\_BD, 47\_BD, Gewichtung mit 3 bzw. 2,5). Einen ähnlichen Charakter hat eine Kurzexkursionen im Master BNE, bei der die Partizipation durch Information stattfindet (56\_BD, Gewichtung 1).

#### 4.1.4.3 Inner- und außerhochschulische Partizipation

#### *Mexiko*

Die größte Gruppe der Beispiele in Mexiko bilden mit 17 Nennungen solche mit einer Verknüpfung der Partizipation auf gesellschaftlicher Ebene sowie auf didaktischer und / oder organisationaler Ebene. Die Gruppe setzt sich zusammen aus Beispielen in den Bereichen Forschung (vor allem Abschlussarbeiten), inter- und transdisziplinäre, projekt- und insbesondere praxisorientierte Arbeitsweisen (darunter auch Praktika). Das Ziel von Hochschulbildung wird explizit als Förderung gesellschaftlicher Partizipation an der Gestaltung nachhaltiger Entwicklung beschrieben, wie z.B. in einem Studiengang zur Professionalisierung im Bereich Nachhaltigkeitsmanagement auf kommunaler Ebene: Es werden Personen benötigt, die „vernetzen, Produktionsprozesse der Kommunen kennen,

ihnen Märkte erschließen und zeigen, wie man Mittel akquiriert und ein Projekt aufbaut.“ (18\_BM).<sup>138</sup>

Im Bereich der *Forschung* sind insbesondere die Aktive Forschung (etwa in einem Kommunalentwicklungsprojekt, 8\_BM) oder die Partizipative Aktionsforschung zu nennen (investigación acción participativa, 3\_BM, 43\_BM). In der Partizipativen Aktionsforschung findet die Beteiligung der Studierenden auf didaktischer Ebene durch eine starke Beteiligung im methodischen Bereich sowie am Forschungsprozess statt (vom Design bis zur Evaluation). Auf gesellschaftlicher Ebene geschieht dies durch viele Arbeiten „im Feld“ (in der Praxis). Häufig wurden auch *Abschlussarbeiten* genannt, die sich auf Projekte mit konkretem Anwendungsbezug im gesellschaftlichen Umfeld der Hochschule oder der Studierenden bezogen und in denen die Studierenden eine aktivere Rolle in der Lern-Prozess-Gestaltung einnahmen (13\_BM, 38\_BM / in Abgrenzung zu solchen Beispielen praxisorientierter Forschung, die der Kategorie „Partizipation auf gesellschaftlicher Ebene“ zugeordnet wurden). Eine IP berichtet von einem Beispiel (einer dritten Hochschule) aus dem Bereich der Lehrer\_innenbildung: Im Rahmen der Abschlussarbeit werden didaktische Einheiten entwickelt (etwa ein Umwelttheater-Projekt). Aufgrund des berufsbegleitenden Studiums handelt es sich meist um stark anwendungsorientierte Masterarbeiten, die in guter Kenntnis der Zielgruppe konzipiert werden. Die Umsetzung der Unterrichtseinheiten findet in Institutionen der formalen Bildung statt (meist Schulen), über die auch Schüler\_innen und Eltern erreicht werden (37\_BM).

Weitere Beispiele im Bereich der Partizipation auf inner- und außerhochschulischer Ebene zeichnen sich durch *trans- und interdisziplinäre* Anteile und hohe Gewichtung als Beispiele direkter Partizipation aus (17\_BM, 21\_BM, 32\_BM). Besonders interessant ist das bereits erwähnte, transdisziplinäre Seminar im Fach Biologie, einem Kooperationsprojekt mit Kaffeebauern, welches sich durch methodische Vielfalt auszeichnet und auf mehreren Partizipationsebenen stattfindet. Didaktische Partizipation findet durch Einbeziehung (3) der Studierenden in die Lehre statt, in deren Rahmen ein Konzept zur interkulturellen Anerkennung entwickelt wird. Die Studierenden werden in der Hochschule vorbereitet und partizipieren in Arbeitsprozessen im ländlichen Raum, wo sie in einen interkulturellen Dialog treten, einen Dialog der Wissensformen: Es ist „eine Begegnung zwischen diesen

---

<sup>138</sup> “[...] que conecte, que vea con los procesos productivos de las comunidades y les abra mercado y les diga cómo bajar recursos y cómo armar un proyecto [...] y que le meta profesionalización a esa parte.”

Akademikern <sup>139</sup> im Dialog mit bäuerlichen Gemeinschaften [..., in denen ein] ganzheitlicheres Wissen entsteht“ (17\_BM).

Ein weiteres Beispiel im Fach Umweltingenieurwesen beschreibt eine interdisziplinäre Arbeitsweise nach dem Modell erfahrungsbasierten Lernens von David A. Kolb in einem methodischen Vier-Schritt aus theoretischer Grundlage, zeitgenössischer Theorie, Anwendung in einem spezifischen Projekt (reale Fälle) und interdisziplinärer Projektarbeit. Studierende werden auf didaktischer Ebene einbezogen und persönlich beteiligt an Lösungsentwicklungen für reale Probleme in der Industrie (32\_BM). In dem Masterstudiengang Umweltbildung werden für den Bildungssektor, Konzepte für pädagogische Fördermaßnahmen entwickelt (methodischer Aufbau: Kontextanalyse, Theorie, Community Projekte, Praktikum). Die Studierenden entwickeln (selbst) eine Reihe von Aktivitäten, in die ihre Zielgruppe mit einbezogen wird. Sie entdecken – nach Vermittlung theoretischer Hintergrundinformationen zu Bildung, Epistemologie und Umwelt – mögliche Interventionskontexte und werden zur anwendungsorientierten Konzeption von Maßnahmen der Erwachsenenbildung befähigt. Die gesellschaftliche Partizipation wird durch das Selbstverständnis der Hochschule als gesellschaftlichem Akteur verstärkt: „Eines der Prinzipien dieser Hochschule ist es einen direkten Einfluss auf die Gemeinschaft zu haben“<sup>140</sup> (21\_BM, vgl. hierzu auch 18\_BM).

Noch konkreter im praktischen Bereich angesiedelt sind die Beispiele für *Berufspraktika*, die curricular verankert sind und in deren Rahmen Kooperationen mit Gemeinden und Firmen stattfinden. Studierende beginnen das Praktikum mit einem Projekt, welches sie bei den Praxispartnern im Betrieb umsetzen; abschließend erarbeiten sie ein Projektprotokoll (39\_BM, vgl. auch 20\_BM).

Interessant sind hier auch *Umwelt-Promotoren* Programme, in denen die Promotoren (i.d.R. Studierende) in der Hochschule weitergebildet werden und außerhalb der Hochschule sehr erfolgreich tätig sind (4\_BM). Die Studierenden haben eine systematische Präsenz im Hochschulleben, an dem sie durch viele Aktivitäten partizipieren (v.a. in non-formalen Räumen). Beispiele sind Kampagnen zu (Elektro-)Recycling, Wiederaufforstung, Öffentlichkeitsarbeit oder der Verbreitung von Nachhaltigkeitsindikatoren der Hochschule. Dabei handelt es sich um Aktivitäten zur Gestaltung nachhaltiger Entwicklung innerhalb und außerhalb der Hochschule, die hierdurch auch eine interessante Schnittstelle zwischen

---

<sup>139</sup> Im Original „estos universitarios“.

<sup>140</sup> “Uno de los principios de esta universidad es tener una incidencia directa con la comunidad.”



Partizipation auf organisationaler und gesellschaftlicher Ebene bilden (53\_BM). *Weitere Beispiele* betreffen unterschiedliche Bereiche und Zielgruppen; etwa die Kompetenzentwicklung bei Mitarbeitenden im Dekanat für Forschung und Lehre (Secretaría académica, 27\_BM), Öffentlichkeitsveranstaltungen (Umweltwoche / -monat, an denen neben den Studierenden auch Dozierende, Schulen, diverse Regierungs- und sonstige Organisationen mitwirken, 35\_BM) oder das Beispiel von Dozierenden-Weiterbildungen einer ländlichen, privat-finanzierten Hochschule (14\_BM).

### *Deutschland*

Die größte Gruppe an Beispielen entfällt in Deutschland auf den Bereich der Partizipation auf sowohl inner- als auch außerhochschulischer Ebene. Dazu zählen in erster Linie Projektseminare, darunter ein Großteil mit inter- und transdisziplinärer Ausrichtung und einigen Überschneidungen zum forschenden Lernen, eine Gruppe an laborartigen Lernformaten, solche mit Schwerpunkt im Bereich der Praxiserfahrungen (Service Learning-Formate, Praktika und Exkursionen) und weitere, vorwiegend non-formale Beispiele (Veranstaltungen etc.).

Auf Ebene der Partizipation sowohl auf inner- als auch auf außerhochschulischer Ebene entfällt die größte Gruppe an Beispielen auf Formate, die sich als *Projektseminare* zusammenfassen lassen (acht Nennungen). Projektseminare wurden meist als Formen besonders direkter Partizipation gewertet (i.d.R. Empowerment – fünf, z.T. auch Zusammenarbeit – vier). Darunter fallen BNE-Projektseminare im Rahmen von Studium Generale-Angeboten, die sich durch starke Projekt- und Service Learning-Orientierung charakterisieren (4\_BD, vgl. auch *Praxiserfahrung*) oder ein Bachelor-Projektsemester, das sich durch selbstorganisierte Projektgestaltung<sup>141</sup> und Einbeziehung außerhochschulischer Akteure auszeichnet (z.B. Lehrer\_innen, Schüler\_innen, 10\_BD). In einem weiteren Beispiel im Master BNE, einem auf Wunsch der Studierenden eingerichteten Projektmodul, wird das Vorgehen wie folgt beschrieben: Die Studierenden

*„können sich auch Projekte selber suchen. Und diese Projekte sind im Regelfall auch mit außerhochschulischen Partnern ganz unterschiedlicher Couleur.“  
(14\_BD)*

Weitere Beispiele aus dem Bereich der Projektseminare beziehen sich z.B. auf den Lehramtsbereich, wo Studierendengruppen in selbstorganisierten, projektorientierten

---

<sup>141</sup> Beispielprojekte sind eine Schulkoooperation zur Entwicklung von Lehrmaterialien zum Thema Ernährung oder die Entwicklung von Informationsmaterial für Wohnungslose.

Lehrformaten in Kooperation mit externen Partner\_innen interagieren (19\_BD). Oder es handelt sich um Maßnahmen zur „klimafreundlichen Hochschule“, deren Konzeptentwicklung mit Mitarbeitenden und Studierenden in Seminaren erfolgt. Hier entsteht Partizipation im organisationalen Bereich über den Gegenstand selbst, auf didaktischer Ebene im Rahmen der Seminare und auf gesellschaftlicher Ebene durch das Ziel der Emissionsreduktion und die Mitwirkung am internationalen Klimawandel (36\_BD). Weitere Beispiele mit inter- und transdisziplinärer Komponente werden als regionalbezogen und partizipativ charakterisiert. Im Rahmen eines BNE-Moduls zur Gestaltung eines fachübergreifenden Projektes heißt es: „Diese Projekte innerhalb des Projektseminars gingen sehr stark auch in die Regionen rein“ (15\_BD). Bei einem anderen Projektseminar zur nachhaltigen Hochschule im Rahmen überfachlicher Studienangebote, bei dem die „Studierenden dann eben auch gemeinsam mit so einem Dezernat [...] tätig“ werden, bezeichnet die IP das Lernarrangement als ein „Setting, wo ich sagen würde, das ist eben partizipativ“ (2\_BD).

Die Gruppe der Projektseminare weist Überschneidungen mit anderen methodischen Formaten auf, z.B. mit dem *Forschenden Lernen* (Projektseminar zu Forschendem Lernen, 23\_BD, vgl. zu Forschendem Lernen auch Masterarbeiten 12\_BD) sowie dem inter- und transdisziplinären Arbeiten (38\_BD, vgl. auch 2\_BD und 15\_BD). *Inter- und transdisziplinäre Projekte* haben oft einen starken Regionalbezug, so etwa ein Beispiel direkter Partizipation, bei dem Studierende mit verschiedenen Projekten direkt mit Projektpartner\_innen in deren Regionen zusammen arbeiten, eine Praktik, die von der IP als „gute Tradition der Fachhochschule“ beschrieben wird (13\_BD). Ein anderes Beispiel einer studentisch initiierten und dauerhaft etablierten Nachhaltigkeitsveranstaltungsreihe wird beschrieben als

*„in zweierlei Weise partizipativ. Erstens ist [das Veranstaltungsangebot] auf Initiative von Studierenden angeregt worden. Also, die selber hier [...] mit Beteiligten auch auf der Dozentenseite vorher gesprochen haben und im Grunde genommen aber der Impuls von den Studierenden und nicht von den Lehrenden kam, das zu entwickeln. Und die in der Gestaltung der [...] Veranstaltungen dezidiert Wert auf partizipative Ansätze legen. Sprich eine starke Beteiligung der Studierenden und die auch diese externen Referentinnen und Referenten sehr stark für solche [...] Kurse mit versuchen einzubeziehen.“ (38\_BD)<sup>142</sup>*

---

<sup>142</sup> Ein weiteres Beispiel eher indirekter Partizipation bezieht sich auf Praxismodule und Öffentlichkeitsveranstaltungen im fachübergreifenden B.A.-Komplementärstudium (50\_BD).

Weitere Beispiele direkter Partizipation lassen sich als *laborartige* Formate charakterisieren (verstanden als gesellschaftliche „Real-Labore“, im Gegensatz zu den natur- oder ingenieurwissenschaftlichen Laboren, etwa bei Beispielen für Laborpraktika). Darunter fällt etwa eine Initiative, ein hochschulisches Real-Labor mit Projektarbeit zu Energie und Ernährung mit Öffentlichkeitsveranstaltungen (Podium) und Kunstprojekten (6\_BD). Ein Beispiel derselben Hochschule, ebenfalls als Form des Empowerments (5) gewichtet, wird als Raumlabor charakterisiert (8\_BD). Weitere Beispiele beziehen sich auf Zusammenarbeit (4,5) in einem studentischen Zukunftslabor (21\_BD) und einer Projekt-Werkstatt zu einem konsumkritischen Stadtrundgang (28\_BD): Dieser Stadtrundgang wurde

*„von Studierenden in einer Lehrveranstaltung als Initialzündung konstruiert und ausgeführt und dann Stück für Stück über mehrere Lehrveranstaltungen erweitert, so dass das jetzt ein sehr weites Konzept ist [... und] jetzt ca. vier Jahre existiert, und da haben hunderte von Schülerinnen und Schülern und auch Erwachsenen teilgenommen.“ (28\_BD)*

Dieses Beispiel veranschaulicht exemplarisch, wie partizipative HBNE sowohl auf inner-, als auch auf außerhochschulischer Ebene ablaufen kann: Das studentisch initiierte Projekt wurde in einem formalen, innerhochschulischen Setting (Lehrveranstaltung) für den außerhochschulischen Bereich und entsprechende Zielgruppen entwickelt.

Weitere Beispiele beziehen sich auf *Praxiserfahrungen*, sei es durch Service Learning-Formate (drei Nennungen) oder Praktika und Exkursionen (zwei Nennungen) und zeichnen sich durch eine durchschnittliche Gewichtung als Formen direkter Partizipation aus. Im Bereich des *Service Learning* werden Beispiele genannt, die sich z.B. auf den Betrieb der Hochschule beziehen (Mensa, Solarenergie, Campus, Verschneidung zum Bereich transdisziplinärer Arbeit, Gewichtung 4,5, 20\_BD). Weitere Beispiele beziehen sich auf bauliche Maßnahmen an der Hochschule (30\_BD) oder BNE-Seminare mit Themenschwerpunkten wie Nahrung, deren Ziel darin besteht, „die Komplexität dieses Feldes sich zu erschließen auch gemeinsam mit Akteuren aus der gesellschaftlichen Praxis“ (24\_BD). Praxiserfahrung sammeln die Studierenden auch in Formaten wie dem *Berufspraktikum* (z.B. auch im Ausland, auf einer Umweltstation, vgl. 16\_BD) oder im Rahmen einer *Exkursion*: Hier entsteht die didaktische Partizipation durch die Beteiligung der Teilnehmenden an der Themenwahl (z.B. Erneuerbare Energien, Landbau), während die gesellschaftliche Partizipation durch ein hohes Maß an Interaktion mit den außerhochschulischen Akteuren gewährleistet ist (40\_BD).

Es gibt einige weitere, vorwiegend *non-formale Beispiele*, die sich ebenfalls durch ein hohes Maß an direkter Partizipation auszeichnen. Sie umfassen Veranstaltungen wie studentisch entwickelte Hochschultage (34\_BD), eine AG Nachhaltigkeit an der Hochschule (5\_BD), sowie sonstige Formate und methodische Zugänge: Eine Schüleruniversität (Peer-to-peer-Lernen mit Fokus auf Lehrer\_innen, 9\_BD), ein Zentrum für Lehrer\_innenbildung mit einer Veranstaltungsreihe zur Internationalisierung der Hochschule, bei der die didaktische Partizipation durch inhaltliche Arbeit an und der selbstorganisierten Entwicklung von Unterrichtseinheiten stattfindet (32\_BD). Die gesellschaftliche Partizipation entsteht durch eine hohe Interaktion der Studierenden mit preisgekrönten Wissenschaftler\_innen, Aktivist\_innen, Schüler\_innen und der Öffentlichkeit (Tagung).<sup>143</sup>

#### 4.1.4.4 Quantitativer Ländervergleich der Ebenen

Vergleicht man die Ergebnisse beider Länder quantitativ und aggregiert die Teilkategorien innerhochschulischer Partizipation (didaktische, organisationale und didaktisch-organisationale Partizipation), ist für Deutschland ein Schwerpunkt für Beispiele mit Bezug zur innerhochschulischen Ebene zu verzeichnen: Der Großteil der Beispiele liegt entweder innerhalb der Hochschule oder weist Überschneidungen zum außerhochschulischen Bereich auf. In Mexiko verteilen sich die Beispiele etwas gleichmäßiger auf die drei Kategorien, sodass es hier im Vergleich zu Deutschland eine relativ große Gruppe an Beispielen gibt, innerhalb derer Partizipation ausschließlich im außerhochschulischen Bereich stattfindet (s. Abb. 4.1.9).

---

<sup>143</sup> Ein weiteres Beispiel bezieht sich auf die Teilnahme von Studierenden an Befragungen: Als Beispiel wird ein Seminar “Wirtschaftliches Lernen im Sachunterricht” angeführt, bei dem der Leistungsnachweis eine “Produktlinienanalyse” ist, im Rahmen derer Befragungen durchgeführt werden (48\_BD).

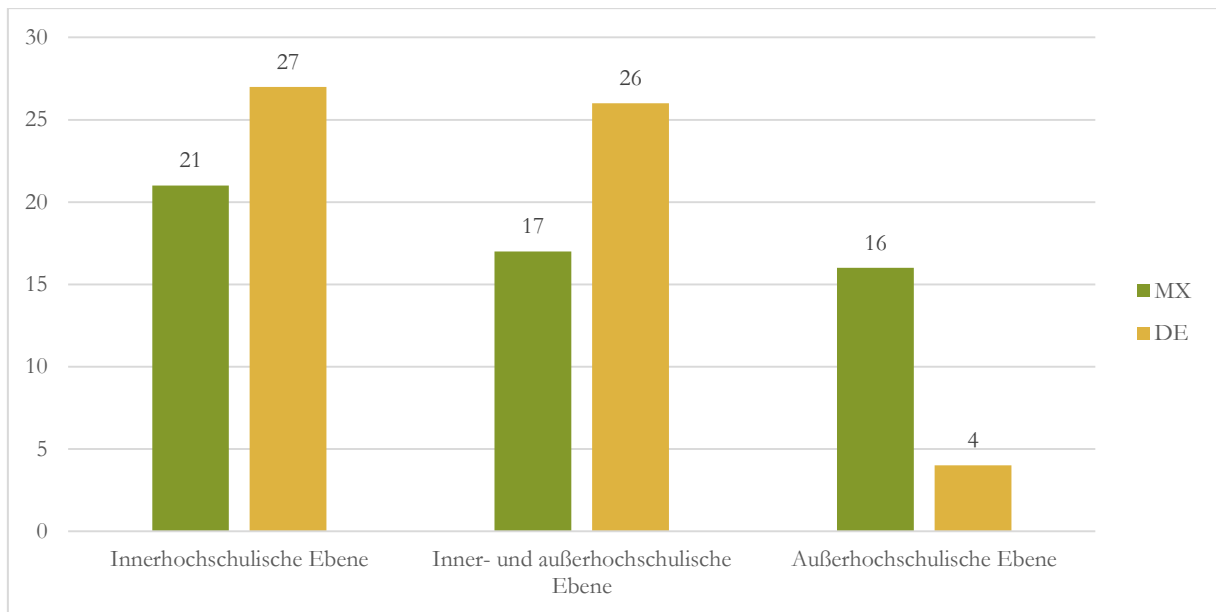


Abbildung 4.1.9 Ebene der Partizipation - Anzahl der Nennungen (Aggregation innerhochschulischer Teilkategorien).

Betrachtet man wie in der folgenden Abbildung (Abb. 4.1.10) die Beispiele ländervergleichend und differenziert in die drei innerhochschulischen Teilkategorien, sieht man Gemeinsamkeiten in den Bereichen der „Organisationalen Partizipation“ (Mexiko fünf, Deutschland vier Nennungen) und der „Partizipation auf didaktisch-organisationaler Ebene“ (Mexiko sechs, Deutschland fünf Nennungen). Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass Partizipation auf inner- und außerhochschulischer Ebene länderübergreifend die meist genannte Kategorie war (Mexiko 17, Deutschland 26 Nennungen). Die Unterschiede werden deutlich, wenn man betrachtet in welche Richtung die Schwerpunkte in den benachbarten Kategorien „Didaktische Partizipation“ (DP) und „Gesellschaftliche Partizipation“ (GP) gehen. Während der Schwerpunkt in Mexiko deutlich auf der gesellschaftlichen Partizipation liegt (Mexiko 16 Nennungen, Deutschland vier) ist in Deutschland die Partizipation auf didaktischer Ebene etwas stärker ausgeprägt (Deutschland 18, Mexiko zehn Nennungen).

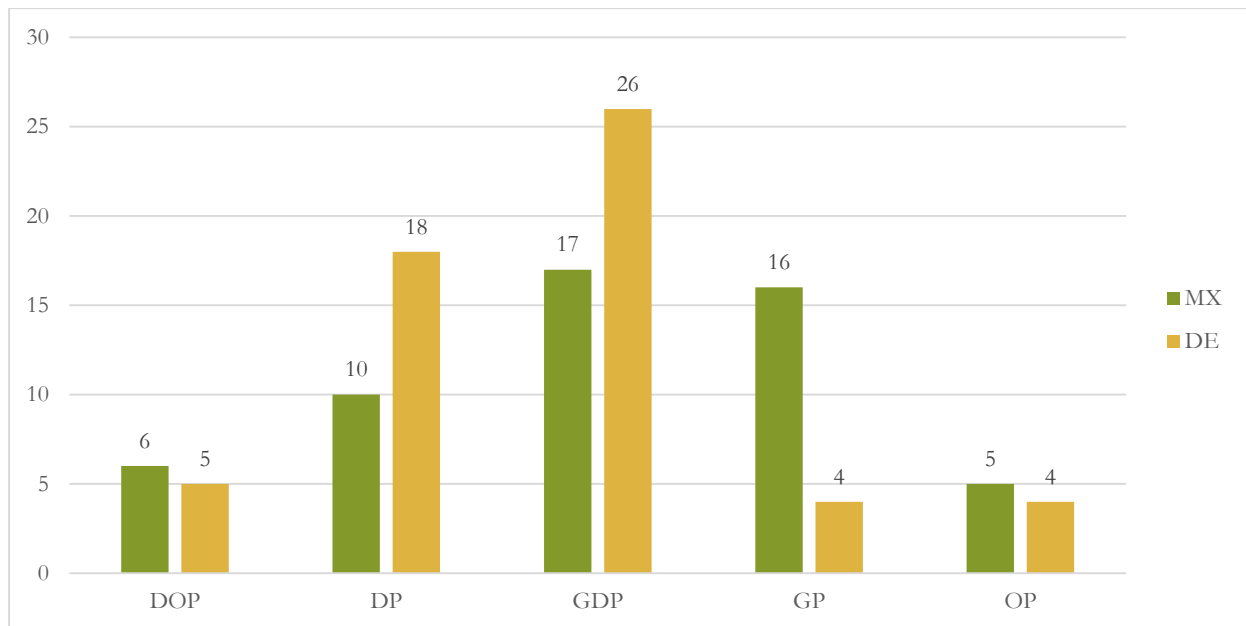


Abbildung 4.1.10 Ebene der Partizipation - differenzierte Darstellung der Teilkategorien: Partizipation auf innerhochschulischer Ebene (OP – organisationale / DOP – didaktisch-organisationale / DP – didaktische Partizipation), auf außerhochschulischer Ebene (GP – gesellschaftliche Partizipation), sowie auf inner- und außerhochschulischer Ebene (GDP – gesellschaftliche und didaktische bzw. organisationale Partizipation).

Vergleicht man die Kategorien länderübergreifend hinsichtlich der Häufigkeit der Nennungen, liegen die meisten Beispiele in der Kategorie „Partizipation auf inner- und außerhochschulischer Ebenen“ (GDP, 43 Nennungen). Sie wird gefolgt von den Kategorien „Didaktische Partizipation“ (DP, 28 Nennungen) und „Gesellschaftliche Partizipation“ (GP, 20 Nennungen). Die wenigsten Nennungen entfallen auf die ähnlich ausfallenden Kategorien „Organisationale Partizipation“ (OP, 9 Nennungen) und der „Partizipation auf didaktisch-organisationaler Ebene“ (DOP, 11 Nennungen).

Tabelle 4.1.1 Ebene der Partizipation - Häufigkeit der Zuordnung innerhalb der Teilkategorien (vgl. Abb. 4.1.10)

Ebene	MX	DE	Gesamt
<b>OP</b> - Organisationale Partizipation	5	4	9
<b>DOP</b> - Partizipation auf didaktisch-organisationaler Ebene	6	5	11
<b>DP</b> - Didaktische Partizipation	10	18	28
<b>GP</b> - Gesellschaftliche Partizipation	16	4	20
<b>GDP</b> - Partizipation auf inner- und außerhochschulischer Ebene	17	26	43

Betrachtet man die Beispiele auf den verschiedenen Ebenen der Partizipation im Zusammenhang mit dem jeweiligen Grad der Partizipation zeigt sich, dass die Expert\_innen länderübergreifend Räume direktester Partizipation dort verorten, wo ein Lehren und Lernen auf inner- und außerhochschulischer Ebene stattfindet, wie aus folgender Abbildung (Abb. 4.1.11) hervorgeht.

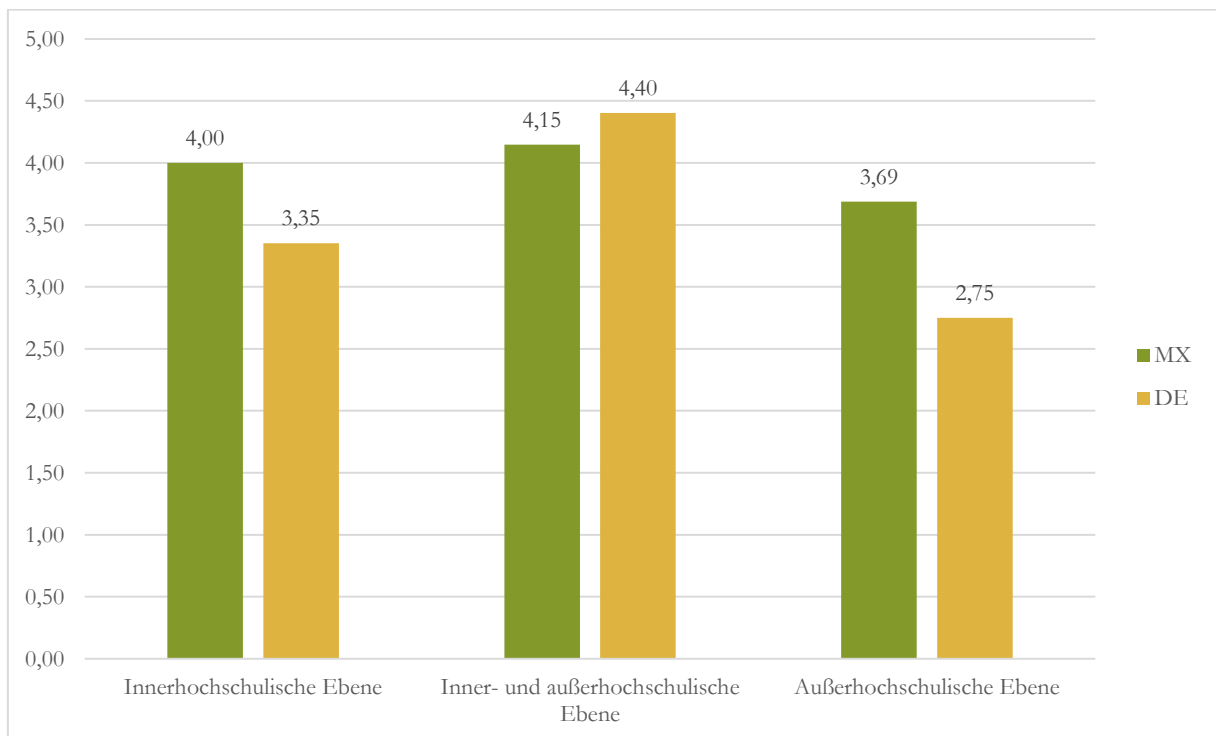


Abbildung 4.1.11 Ebene der Partizipation - Mittelwert Grad der Partizipation in den Kategorien Partizipation auf innerhochschulischer, auf außerhochschulischer sowie auf inner- und außerhochschulischer Ebene.

#### 4.1.5 Zusammenfassung

Im Folgenden werden Implementationsformen partizipativer HBNE hinsichtlich der unabhängigen Variablen *Lehr-/Lernformen*, *Methoden* und *Ebene der Partizipation* ländervergleichend zusammengefasst. Bei der Darstellung qualitativer Ergebnissen werden quantitative Elemente berücksichtigt (Anzahl der Nennungen und *Grad* der Partizipation).

##### *Formale und non-formale Bildung*

Länderübergreifend wurden Beispiele für die Implementation partizipativer HBNE im Bereich formaler und non-formaler Bildung identifiziert. Neben Beispielen, die entweder dem Bereich der formalen oder der non-formalen Bildung zugeordnet wurden, gibt es länderübergreifend eine Reihe von Beispielen, die Elemente beider Lernformen vereinen.

Im Bereich formaler Bildung treten in Mexiko *forschungsorientierte Formate* leicht in den Vordergrund, während in Deutschland deutlich das *Seminar*, insbesondere das Projektseminar, die Mehrheit der Beispiele stellt. Im Bereich non-formaler Bildung treten in Mexiko insbesondere Weiterbildungen in den Vordergrund, während in Deutschland kein eindeutiger Scherpunkt, aber ein leichter Trend zu partizipativen öffentlichen *Veranstaltungen* und *Initiativen* festzustellen ist.

*Formate formaler Bildung:* Länderübergreifend wird partizipative HBNE im Rahmen von Forschung, Seminaren und Praxisaufenthalten in nachhaltigkeitsorientierten Studiengängen und -fächern implementiert. Länderspezifisch ist für Mexiko eine leichte Tendenz zur Verortung partizipativer HBNE im Rahmen von anwendungsorientierter Forschung festzustellen. In Deutschland tritt das Seminar, insbesondere das Projektseminar deutlich als partizipativ beschriebenes Lehr-/Lernformat hervor. Vorlesungen in deren Rahmen partizipative HBNE stattfindet, wurden selten (Deutschland) oder nicht (Mexiko) als Formate genannt. Weitere, in erster Linie mexikanische Beispiele partizipativer HBNE im Rahmen formaler Bildung wurden auf übergeordneter Ebene in Studiengängen und -fächern bzw. mit Bezug zum curricularen Raum verortet. Curriculare Angelegenheiten betreffende Beispiele wurden immer in Zusammenhang mit non-formalen Formaten genannt (siehe unten zu Überschneidungen).

*Formate non-formaler Bildung:* Im Rahmen non-formaler Kontexte findet partizipative HBNE länderübergreifend in *Initiativen* hochschulischer Akteure, öffentlichen *Veranstaltungen* und auf Ebene von *Management und Betrieb* statt. Für Mexiko länderspezifisch sind zudem das Format des *Sozialdienstes* sowie die Nennung



hochschulischer *Weiterbildungsangebote*. Diese Weiterbildungen stellen knapp die Hälfte der Beispiele und damit die größte Gruppe non-formaler Formate dar, innerhalb derer partizipative HBNE implementiert wird. Beide Formate treten auch in Überschneidung mit Elementen formaler Bildung auf, wie nachfolgend ausgeführt wird. In Deutschland wurden Initiativen und Veranstaltungen etwas häufiger genannt als in Mexiko. Die Relevanz dieser Formate für Deutschland wird besonders deutlich, wenn man die Überschneidungen dieser Formate mit solchen der formalen Bildung betrachtet.

*Überschneidungen formaler und non-formaler Bildung:* Partizipative HBNE wird sowohl in Mexiko als auch in Deutschland häufig an der Schnittstelle formaler und non-formaler Bildung implementiert. Länderübergreifend werden diese Beispiele häufig als Formen direkter Partizipation gewertet, wobei dieser Trend für Mexiko noch etwas ausgeprägter ist. Länderspezifische Unterschiede werden besonders in der Kombination der jeweiligen Formate deutlich. In Mexiko verschränken sich vor allem die Bereiche *Forschung* bzw. *Curriculum* mit *Weiterbildungen* und dem *Sozialdienst*. Beispielfür sind etwa der curricular verankerte, fachlich begleitete Sozialdienst oder die Entwicklung und Umsetzung von Weiterbildungen im Rahmen von Forschungsarbeiten bzw. im Kontext curricularer Reformen. Daneben gibt es eine Reihe weiterer Format-Kombinationen, die beispielsweise im Rahmen non-formaler *Veranstaltungen* oder formaler *Praxisaufenthalte* auftreten. Während sich hierdurch für Mexiko eine Vielzahl von Schnittstellen zwischen Formaten formaler und non-formaler Bildung ergibt, kann man in Deutschland eine Hauptschnittstelle identifizieren: Das *Seminar*. Bei den genannten Beispielen handelt es sich entweder um Überschneidungen zwischen Seminaren und non-formalen *Initiativen* oder non-formalen *Veranstaltungen*.

*Der quantitative Ländervergleich* zeigt, dass die größte Gruppe jeweils partizipative Lehr-/Lernformate bilden, die ausschließlich dem Bereich der formalen Bildung zugeordnet wurden (Mexiko 20, Deutschland 31 Nennungen). Länderspezifische Schwerpunktformate bilden in Deutschland (Projekt-)Seminare, während in Mexiko ein leichter Trend zu forschungsorientierten Formaten besteht. Im Vergleich zur Gruppe formaler Lehr-/Lernformate stellen die für Mexiko genannten Beispiele *non-formaler* HBNE und Beispiele der *Überschneidung* formaler und non-formaler Bildung etwas kleinere, aber in etwa vergleichbar große Gruppen (circa ein Drittel, je Gruppe 17 Nennungen). In Deutschland stellen diese beiden Gruppen circa ein Fünftel aller genannten Beispiele (11 bzw. zehn Nennungen je Gruppe). Länderspezifische Schwerpunktformate, die dem Bereich non-

formaler Bildung zugeordnet wurden, sind für Mexiko *Weiterbildungen* (diplomados), während in Deutschland ein leichter Trend zu *Initiativen* und öffentlichen *Veranstaltungen* ermittelt wurde. Hinsichtlich des Grades der Partizipation innerhalb der Kategorien *formal*, *non-formal* und Überschneidungen, wird in Deutschland die direkteste Partizipation in Rahmen non-formaler Bildung verortet (Mittelwert 4,6). In Mexiko werden Formen direktester Partizipation dort angesiedelt, wo eine Überschneidung formaler und non-formaler Elemente vorliegt (Mittelwert 4,4).

#### *Methoden partizipativer HBNE*

Partizipative HBNE wird länderübergreifend im Rahmen *inter- und transdisziplinärer, projektorientierter, forschungsbezogener, praxisorientierter und kooperativer Methoden* implementiert. Des Weiteren wurde eine Reihe sonstiger oder nicht näher spezifizierter Methoden identifiziert, die keiner der festgelegten Kategorien zugeordnet werden konnten. Außerdem zeichneten sich viele Beispiele durch eine Kombination methodischer Ausprägungen aus, welche als Nebenkriterien in die Auswertung einfließen.

In einer quantitativen Betrachtung der Methodenkategorien, denen die jeweiligen Beispiele als Hauptkriterium zugeordnet wurden, ist ländervergleichend für Deutschland ein Trend zur Implementation *inter- und transdisziplinärer Arbeitsweisen* festzustellen (Einfachzuordnungen: Deutschland 11 Mal, Mexiko drei Mal). In Mexiko dagegen treten insbesondere *praxisorientierte Methoden* in den Vordergrund (Einfachzuordnungen: Mexiko 19 Mal, Deutschland 12 Mal). Ein leichter Trend besteht in Mexiko zudem in Richtung Implementation *kooperativer Methoden* (Einfachzuordnungen: Deutschland vier Mal, Mexiko sieben Mal); ein Trend, der sich noch leicht verstärkt, wenn man Mehrfachzuordnungen dieser Kategorie berücksichtigt (Mehrfachzuordnungen: Mexiko 10 Mal, Deutschland: 0 Mal). *Projektorientierte* und *Forschungsbezogene Methoden* werden ländervergleichend ähnlich häufig genannt bzw. im Hauptkriterium diesen Kategorien zugeordnet (*Projektorientierung*: je fünf Mal, *Forschungsbezug*: Mexiko sechs Mal, Deutschland sieben Mal).

Die vergleichende Auswertung des *Grades der Partizipation* in Bezug auf die Variable *Methoden* ergab, dass direkte Partizipation länderübergreifend insbesondere im Rahmen *kooperativer Methoden* stattfindet. Zudem bestehen leichte länderspezifische Trends zu direkter Partizipation im Rahmen *inter- und transdisziplinärer* in Mexiko, in Deutschland zu direkterer Kooperation im Rahmen *projektorientierter* und *kooperativer Methoden*.

### *Ebene der Partizipation*

Schließlich wurde gefragt, ob Partizipation im Rahmen der jeweiligen Beispiele auf inner- oder außerhochschulischer Ebene stattfindet. Länderübergreifend findet Partizipation sowohl innerhalb, als auch außerhalb der Hochschule statt. Den Großteil der Beispiele stellen solche dar, in denen sich beide Ebenen überschneiden.

*Innerhochschulische Partizipation:* In *Mexiko* findet innerhochschulische Partizipation vorwiegend auf *didaktischer Ebene* und in erster Linie in Arbeitsgruppen und Lerngemeinschaften statt. Außerdem entsteht sie in interdisziplinären Arbeitsformen sowie auf übergeordneter Ebene durch die Wahl von Studieninhalten. Partizipation auf *organisationaler Ebene* entsteht im Rahmen von Reformen des Umweltmanagement-Systems oder der Curricula (Beteiligte: Lehre und Management), sowie im Rahmen des Sozialdienstes (studentische Sozialdienstleistende). Partizipation *sowohl auf didaktischer als auch auf organisationaler Ebene* findet in diversen Formen direkter Partizipation unter Beteiligung wissenschaftlicher Mitarbeiter\_innen und Studierender statt. Beispiele sind Dozierendenfortbildungen und transformative Maßnahmen zu curricularen Reformen sowie Praktika im Kontext (hochschul-)betrieblicher Reformen. In *Deutschland* bilden Beispiele der Partizipation auf *didaktischer Ebene* die größte innerhochschulische Gruppe und lassen sich methodisch von direkter zu indirekter Partizipation abstufen: Projektwerkstätten werden als direkteste Form der Partizipation gewertet, gefolgt von Methoden des Forschenden Lernens, die als Formen der Zusammenarbeit gewertet werden. Die Praxis der Themenwahl durch Studierende wird als Partizipation durch Einbeziehung beschrieben, Vorlesungen als indirekteste Form der Partizipation durch Konsultation bzw. Information. Weitere Beispiele verschiedener Gewichtung umfassen Seminare mit diversen Methoden und Sonderbeispiele indirekter Partizipation. Bei der kleinen Gruppe von Beispielen direkter Partizipation auf *organisationaler Ebene* handelt es sich um nachhaltigkeitsorientierte Selbstverwaltungsprozesse der Hochschulen in Form von Initiativen und Maßnahmen im Bereich Management und Betrieb, an denen auch Studierende beteiligt sind. Als Beispiele für Partizipation auf *didaktisch-organisationaler Ebene* gelten Formen direkter Partizipation. Sie umfassen studentische Initiativen, die sich (eigenständig oder in Kooperation mit Lehrenden) für nachhaltigkeitsorientierte Lehre engagieren sowie Forschung und Lehrveranstaltungen, im Rahmen derer Maßnahmen zu nachhaltigem Campusmanagement entwickelt, initiiert oder umgesetzt werden.

*Partizipation außerhalb der Hochschule:* Eine der beiden großen Gruppen stellen 16 Beispiele *mexikanischer* Expert\_innen, in denen vorwiegend direkte gesellschaftliche Partizipation auf außerhochschulischer Ebene stattfindet. Im Bereich formaler Bildung findet diese in praxisorientierter Forschung und im Rahmen von Praxisaufenthalten statt, beispielsweise in Community-Projekten mit dem Ziel konkrete Lösungen für aktuelle soziale und ökologische Herausforderungen zu entwickeln. Im Bereich non-formaler Bildung sind es Beispiele, die verschiedene Facetten des Hochschulmanagements betreffen und durch welche die Hochschule explizit als gesellschaftlich handelnder Akteur in ihrem direkten Umfeld auftritt: Öffentliche Veranstaltungen und Außenbeziehungen der Hochschule, Formate wie der Sozialdienst, studentische Initiativen oder Weiterbildungsmaßnahmen. Im Gegensatz zu Mexiko fällt in *Deutschland* die Gruppe dieser Beispiele klein aus (vier Nennungen). Außerhochschulische Partizipation findet hier durch die Einbeziehung hochschulexterner Referent\_innen, die Arbeit an außerhochschulischen Projekten im Rahmen von Zukunftswerkstätten oder Exkursionen statt.

*Inner- und außerhochschulische Partizipation:* Beispiele der Partizipation auf sowohl inner- als auch außerhochschulischer Ebene bilden in *Mexiko* die größte Gruppe. Partizipation findet hier im Rahmen von forschenden, inter- und transdisziplinären, projekt- und insbesondere praxisorientierten Arbeitsweisen statt. (Aktive bzw. Partizipative Aktions-) *Forschung* wird vor allem im Rahmen von Abschlussarbeiten mit konkretem Anwendungsbezug zum gesellschaftlichen Umfeld der Hochschule betrieben. Dieser Umfeld-Bezug wird besonders deutlich in *praxisorientierten* Umwelt-Promotoren Programmen und in Berufspraktika hergestellt. Beispiele direkter Partizipation finden sich besonders im Rahmen *inter- und transdisziplinärer* Arbeitsweisen, durch welche Studierende in einen interkulturellen Dialog eintreten oder auf ihr hochschulisches Umfeld unmittelbar durch Projektarbeit im Rahmen erfahrungsbasierten Lernens einwirken. Auch in Deutschland bilden die größte Gruppe solche Beispiele, in denen Partizipation auf sowohl inner- als auch außerhochschulischer Ebene stattfindet. Diese Gruppe setzt sich zusammen aus einer größeren Gruppe von *Projektseminaren* mit inter- und transdisziplinärer Ausrichtung und Anteilen forschenden Lernens, sowie *Real-, Raum- oder Zukunftslaboren*, Beispielen mit *praxisorientierten* Schwerpunkten (durch Service Learning-Formate, Praktika und Exkursionen) und weiteren Beispiele vorwiegend non-formaler Bildung (im Rahmen öffentlicher Veranstaltungen etc.). So wie in Mexiko zeichnen sich diese Beispiele vorwiegend direkter Partizipation durch einen starken Bezug zum gesellschaftlichen Umfeld

der Hochschule und den expliziten Anspruch aus, dieses positiv im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu gestalten. Maßnahmen können in formalen, innerhochschulischen Settings für das gesellschaftliche Umfeld und entsprechende Zielgruppen entwickelt werden und außerhochschulisch zur Anwendung kommen. Oder es wirken – auf umgekehrtem Weg – intensive Kooperation mit außerhochschulischen Akteuren auf die innerhochschulische Ebene ein.

*Quantitative Trends:* Vergleicht man die Ergebnisse beider Länder quantitativ, sieht man Gemeinsamkeiten in den Bereichen der organisationalen Partizipation und der Partizipation auf didaktisch-organisationaler Ebene. Länderübergreifend am häufigsten wurde Partizipation auf innerhochschulischer Ebene genannt. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass Partizipation auf inner- und außerhochschulischer Ebene länderübergreifend relativ häufig genannt wurde. Lehr-/Lernmöglichkeiten in diesem Bereich wird auch länderübergreifend der höchste Grad der Partizipation zugesprochen. Länderspezifische Unterschiede werden deutlich, wenn man die Schwerpunkte in den benachbarten Ebenen-Kategorien „Didaktische Partizipation“ und „Gesellschaftliche Partizipation“ betrachtet: Während der Schwerpunkt in Mexiko deutlich auf der gesellschaftlichen Partizipation liegt, ist in Deutschland die Partizipation auf didaktischer Ebene etwas stärker ausgeprägt.

## 4.2 Implementationsbedingungen partizipativer HBNE

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung nach Gelingensbedingungen der Implementation partizipativer HBNE dargestellt. Zunächst werden quantitative Ergebnisse der Gewichtung von Erfolgsfaktoren für die Implementation partizipativer HBNE gezeigt (4.2.1, Erfolgsfaktoren in Anlehnung an die *Critical Success Factors* nach Disterheft et al. 2014, im Folgenden auch CSF genannt). Diese Befunde werden durch eine qualitative Auswertung der länderspezifisch relevantesten CSF im Hinblick auf Begründungen ihrer Relevanz vertiefend betrachtet (4.2.2). Im Anschluss erfolgt eine ausführlichere, ländervergleichende Darstellung der qualitativen Auswertung von Faktoren, welche die Expert\_innen als *weitere Gelingensbedingungen* bzw. als Ergänzung zu den bereits vorhandenen CSF sehen (4.2.3). Die hier dargestellten Ergebnisse weisen auf die zweite Teilfrage der Forschungsfrage hin: „Welche *Bedingungen* begünstigen länderübergreifend und länderspezifisch die Implementation partizipativer HBNE?“

#### 4.2.1 Quantitative Auswertung der Erfolgsfaktoren

Nachfolgend wird länderspezifisch dargestellt, wie die befragten Expert\_innen Relevanz und Ausprägung der CSF auf einer Skala von 1 – 8 gewichteten (1 = geringe Relevanz / Ausprägung – 8 = hohe Relevanz / Ausprägung). Die Erfolgsfaktoren umfassen prozessuale Faktoren (*Kommunikation, Anliegen der Beteiligten herausfinden*), strukturelle Faktoren (*Unterstützung der Leitungsebene, Zeitliche Ressourcen*), Prozess- und Strukturfaktoren (*Strategie mit einem Ziel, Erreichbarkeit der Ziele*) und Personelle Faktoren (sowohl *Moderatoren* als auch *Teilnehmende mit spezifischer Disposition, Befähigung und Partizipationskompetenz*). Quantitativ ausgewertet wurden die Ergebnisse der Interviews, in denen sowohl Relevanz als auch Ausprägung der CSF gewichtet wurden.<sup>144</sup> Wenn möglich wurden die quantitativen Ergebnisse mindestens eines Interviews pro Hochschule in die Auswertung aufgenommen. Ausnahmen bildeten Interviews, in denen Faktoren aus zeitlichen (MX\_3.1, DE\_3.2<sup>145</sup> und DE\_7.1) oder inhaltlichen (MX\_10<sup>146</sup>) Gründen nicht gewichtet wurden. Qualitative Aussagen aus diesen Interviews wurden dennoch in die Auswertung mit aufgenommen und entsprechend gekennzeichnet.

---



<sup>144</sup> Bei Interview DE\_3.1 wurde mit der Begründung, eine quantitative Beurteilung der Faktoren sei eher schwierig, die Gewichtung der Ausprägung belassen wie bei der Relevanz bzw. nicht eindeutig zu Ende geführt. Die Werte wurden in dieser Form in die quantitative Auswertung übernommen. Würde man diese Werte nicht einberechnen, würden sich die Ergebnisse der Rangfolge lediglich sehr geringfügig verändern: Die Faktoren *Strategie mit einem Ziel* und *Unterstützung der Leitungsebene* würden Rang 3 einnehmen, wobei die Differenz bei der aktuellen Rechnung auch nur 0,1 Punkte beträgt. Die Faktoren *Zeitliche Ressourcen* und *Anliegen der Beteiligten* würden die letzten beiden Rangplätze tauschen. Der Befund, dass die Relevanz aller Faktoren stärker ausgeprägt ist als ihre Ausprägung, würde sich nicht ändern.

<sup>145</sup> Hier wurde eine Gewichtung (im Folgenden G) der Relevanz vorgenommen, die sich an der Ausprägung orientierte. Zudem wurden alle Faktoren mit 7 oder 8 gewichtet, sodass es hier zur differenzierteren Ergebnisdarstellung eher sinnvoll schien, sich auf die qualitativen Aussagen zu stützen und die Ergebnisse der Gewichtung dort mit anzugeben.

Die Gewichtung dieser Faktoren fiel im Einzelnen wie folgt aus: Strategie mit einem Ziel G 7, Erreichbarkeit der Ziele G 8 (mit der inhaltlichen Ergänzung einer „Sinnhaftigkeit / Ernsthaftigkeit der Ziele“), Unterstützung der Leitungsebene G 7, Zeitliche Ressourcen G 8 (mit der inhaltlichen Ergänzung, dass es sich um „Räume für Probieren und Darstellung“ handeln müsse), Kommunikation G 8, Anliegen der Beteiligten G 8 (mit der inhaltlichen Ergänzung, dass es sich hier um die „Gelegenheit zum Erkennen/ Artikulierung eigener Anliegen“ handeln müsse, Moderatoren (facilitators) G 7, sowie Teilnehmer G 0

<sup>146</sup> Der IP schloss die Methode der Gewichtung explizit aus.

Tabelle 4.2.1 Länderspezifische Gewichtung der Erfolgsfaktoren nach Relevanz und Ausprägung. Wert in Klammern = Mittelwert der Bewertung durch Expert\_innen (Skala 8...0), Rang = hieraus ermittelter Rangplatz (1...8)

Gewichtung von Relevanz und Ausprägung der <i>Critical Success Factors (CSF)</i>		
CSF-Rang	Mexiko	Deutschland
<i>Relevanz</i>		
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Strategie mit einem Ziel (6,8)</li> <li>2. Teilnehmer (6,5)</li> <li>3. Erreichbarkeit der Ziele (6,3) &amp; Unterstützung der Leitungsebene (6,3)</li> <li>4. Moderatoren (facilitators) (6,1)</li> <li>5. Kommunikation (5,9)</li> <li>6. Anliegen der Beteiligten (5,2)</li> <li>7. Zeitliche Ressourcen (5)</li> <li>8. --</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Moderatoren (6,6)</li> <li>Kommunikation (6,6)</li> <li>Anliegen der Beteiligten (6,1)</li> <li>Strategie mit einem Ziel (5,8)</li> <li>Erreichbarkeit der Ziele (5,5)</li> <li>Unterstützung der Leitungsebene (5,4)</li> <li>Zeitliche Ressourcen (5,2)</li> <li>Teilnehmer (4,8)</li> <li>--</li> </ol>
<i>Ausprägung</i>		
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Unterstützung der Leitungsebene (6,3)</li> <li>2. Erreichbarkeit der Ziele (6,2)</li> <li>3. Strategie mit einem Ziel (6,1)</li> <li>4. Teilnehmer (5,8)</li> <li>5. Moderatoren (facilitators) (5,5)</li> <li>6. Kommunikation (4,8)</li> <li>7. Zeitliche Ressourcen (4,5)</li> <li>8. Anliegen der Beteiligten (4,4)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Moderatoren (6,1)</li> <li>Kommunikation (5,4)</li> <li>Unterstützung der Leitungsebene (5,3)</li> <li>Strategie mit einem Ziel (5,2)</li> <li>Erreichbarkeit der Ziele (4,8)</li> <li>Teilnehmer (4,5)</li> <li>Anliegen der Beteiligten (4,4)</li> <li>Zeitliche Ressourcen (4,2)</li> </ol>

Länderübergreifend wird die Relevanz aller Erfolgsfaktoren höher bewertet als ihre tatsächliche Ausprägung (Strategie mit einem Ziel, Erreichbarkeit der Ziele, Unterstützung der Leitungsebene, Zeitliche Ressourcen, Kommunikation, Anliegen der Beteiligten herausfinden, Moderatoren (facilitators) und Teilnehmer). Dieser Befund spricht für offene Potenziale zur Förderung dieser Faktoren und zur Verbesserung der Rahmenbedingungen.

Wie die Abbildung zeigt (Abb. 4.2.1), weist die quantitative Auswertung deutliche länderspezifische Unterschiede in der Expert\_inneneinschätzung der Relevanz personeller Faktoren (Teilnehmer, Moderatoren) sowie prozessualer Faktoren (Kommunikation, Anliegen der Beteiligten) auf.

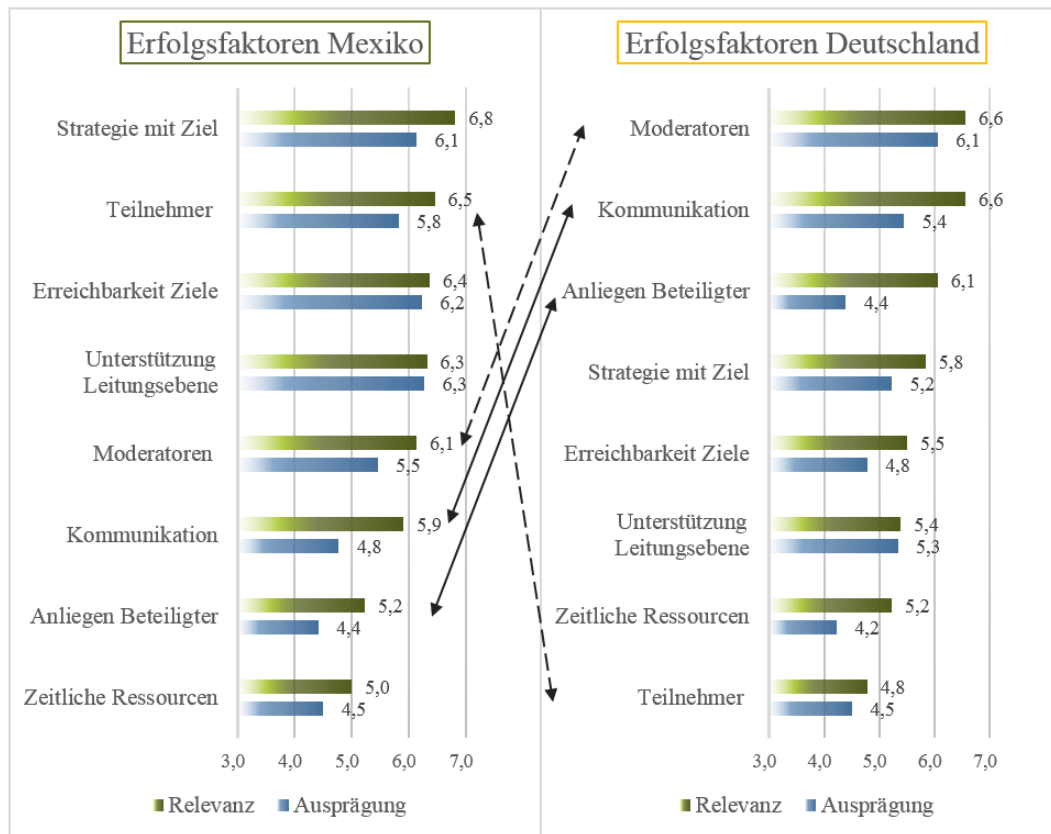


Abbildung 4.2.1 Erfolgsfaktoren - Länderspezifische Unterschiede der Gewichtung von Relevanz und Ausprägung.

Betrachtet man die ersten vier Faktoren und ihre Gewichtung innerhalb der Ländergruppen, fällt auf, dass die deutschen Expert\_innen die ersten beiden Faktoren sowohl in ihrer Relevanz als auch in ihrer Ausprägung gleich bewerten, diese also in beiderlei Hinsicht hoch bewertet werden (1. Moderatoren, 2. Kommunikation). Die absolute Ausprägung der einzelnen Faktoren wird bis zu 1,7 Punkte geringer bewertet als ihre Relevanz (Anliegen der Beteiligten). In Mexiko beträgt die maximale Differenz zwischen Relevanz und Ausprägung 0,7 unter den vier relevantesten Faktoren (Teilnehmer). Die mexikanischen Expert\_innen stufen die Ausprägung der relevantesten drei Faktoren höher ein als die deutschen. Die Unterstützung der Leitungsebenen wird ländersübergreifend als ausgeprägt bewertet, während zeitliche Ressourcen in beiden Fällen als wenig relevant angesehen werden.



#### 4.2.2 Qualitative Auswertung der relevantesten Erfolgsfaktoren

Im Folgenden werden länderspezifisch die relevantesten CSF dargestellt (Rang 1 – 3), um zu zeigen, warum diese für die Implementation partizipativer HBNE als wichtig angesehen werden. Hierzu werden ausgewählte Aussagen zu den CSF dargestellt, die eine qualitative Begründung liefern, warum die jeweiligen Faktoren von den Interviewpartner\_innen (im Folgenden IP, bzw. MX und/oder DE) als relevant erachtet werden. Hierzu werden in erster Linie Begründungen zur Veranschaulichung herangezogen, bei denen die Gewichtung der Faktorenrelevanz mit 7 oder 8 ausfiel.<sup>147</sup> Die Übersichtsgrafiken zu Beginn des jeweiligen Abschnittes zu Mexiko bzw. Deutschland zeigen, wie die IP die Relevanz der jeweiligen Faktoren im Einzelnen gewichteten.

##### 4.2.2.1 Mexiko: Strategie und Ziele, Teilnehmende und Leitung

Als relevanteste Erfolgsfaktoren in Mexiko wurden genannt<sup>148</sup>: 1) *Strategie mit einem Ziel* (6,8), 2) *Teilnehmende* (6,5) und 3) *Erreichbarkeit der Ziele* (6,3) & *Unterstützung der Leitungsebene* (6,3). Die folgende Abbildung (Abb. 4.2.2) zeigt die Gewichtung der Relevanz aller Erfolgsfaktoren in der Einzelbewertung der mexikanischen Expert\_innen. Begründungen für die Relevanz der wichtigsten Faktoren werden im Folgenden ausgeführt.

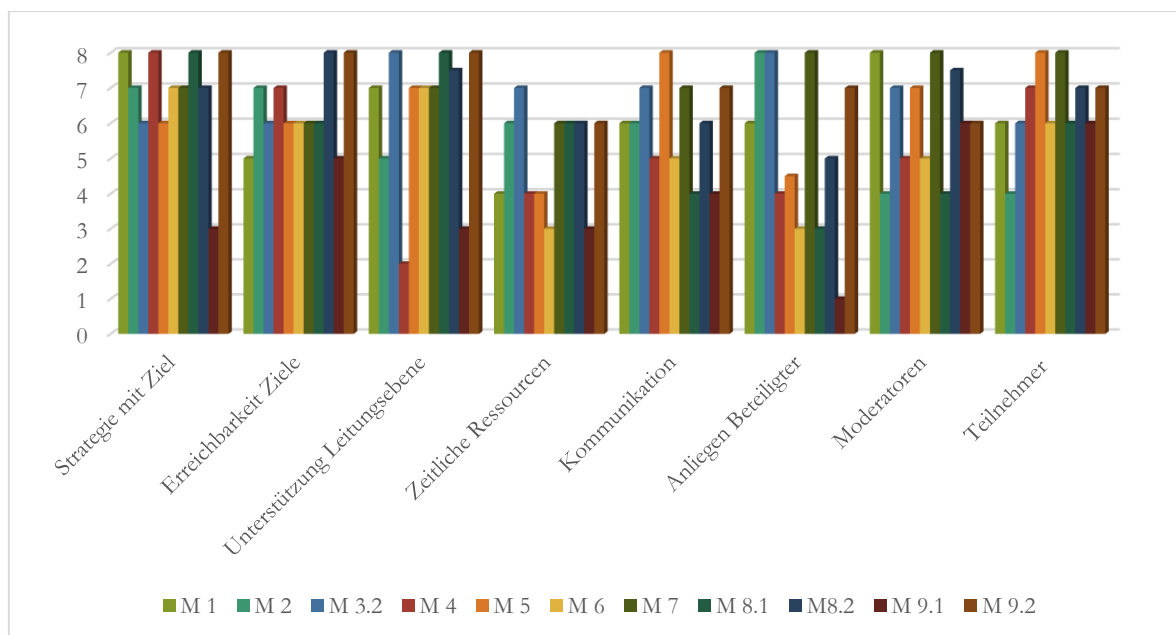


Abbildung 4.2.2 Relevanz der Erfolgsfaktoren in der Bewertung mexikanischer Expert\_innen (Interviews M 1 – M 9.2).

<sup>147</sup> Falls Aussagen mit geringerer Gewichtung zu inhaltlichen Darstellung der Faktoren hinzugezogen wurden, wurde dies entsprechend gekennzeichnet.

<sup>148</sup> Angabe der Rangnummer 1) - 3) und dem kursiv dargestellten Mittelwert der Gewichtung 6,8 – 6,3

### *Strategie mit einem Ziel*

Mexikanische Expert\_innen erachten das Vorhandensein einer *Strategie mit einem Ziel*<sup>149</sup> zur Implementation partizipativer HBNE als sehr relevant, weil diese als Faktor gesehen wird, der Bildungsprozesse strukturiert. Einer solchen Strategie wird beispielsweise eine verbindende Funktion für andere Erfolgsfaktoren zugeschrieben (MX\_1).<sup>150</sup> Der Faktor *Strategie mit einem Ziel* wird insofern als eine Art Organisationsplan für andere Faktoren bezeichnet, als eine „Prognose, wie die anderen Faktoren zu organisieren sind“ (MX\_4).<sup>151</sup> Er wird auch verstanden als das Bildungsmodell zur Umsetzung partizipativer Lehr-/Lernprozesse. MX\_6 charakterisiert das partizipative Bildungsmodell der gesamten Hochschule<sup>152</sup> als eben diese Strategie:

*„...das Bildungsmodell, dieser Rahmen eröffnet die Möglichkeit der Partizipation, im Inneren des Seminarraumes. [...] insofern [ist es] dieses Bildungsmodell, dass die Partizipation der Studierenden erzeugt.“ (MX\_6)*

MX\_8.1 führt dies am konkreten Beispiel eines interdisziplinären Seminars aus:

*„[...] du nimmst Dir einen Arbeitsplan vor in dem Du Ziele hast. Vielleicht änderst Du die genauen Ziele, aber Du hast, sagen wir, eine allgemeine Vorstellung wohin Du willst. Und Du hast die Instrumente, mit denen Du versuchst dort anzukommen, also der theoretische Hintergrund [...].“ (MX\_8.1)<sup>153</sup>*

...sowie interdisziplinäre Arbeitsformen oder die Erarbeitung von bestimmten Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens, welche später eine größere Selbständigkeit erlauben und dadurch die Partizipationskompetenz fördern (ebd.).

### *Teilnehmende*

Besonders hoch fiel bei mexikanischen Expert\_innen auch die Gewichtung der Relevanz des Faktors *Teilnehmende mit spezifischer Disposition, Befähigung (skills) und Partizipationskompetenz*<sup>154</sup> aus. Während der Faktor hier auf Rang 2 fiel, ist ein deutlicher

---

<sup>149</sup> Gewichtung mit 8 in Interviews MX\_1, MX\_4, MX\_8.1, MX\_9.2, Gewichtung mit 7 in MX\_2, MX\_6, MX\_7 und MX\_8.2.

<sup>150</sup> Der Faktor habe eine verbindende Funktion, indem hierdurch eine offene Kommunikation etabliert werde, die ermögliche, dass die Teilnehmenden sich artikulieren und welche die Unterstützung der Leitungseben fördere. Eine gute Strategie berücksichtige das Anliegen der Beteiligten, bzw. ihrer Interessen. Die Umsetzung dieser Strategie benötige des Weiteren fähige (An-)Leiter oder Führungspersonen, wobei dieser Begriff als Erweiterung zum Faktor Moderatoren weiter ausgeführt wird. (MX\_1)

<sup>151</sup> „...previsión de cómo organizar todos los factores.“ (MX\_4)

<sup>152</sup> Dieses Modell hat durch die Größe der Hochschule mit 170.000 Studierenden eine recht große Reichweite. Vgl. hierzu auch die Argumentation in Interview MX\_9.2, wo die IP das Nachhaltigkeitskonzept der gesamten Hochschule, den „Plan Ambiental Institucional“ als eben diese Strategie beschreibt.

<sup>153</sup> “[...] es decir te planteas una ruta de trabajo donde tienes objetivos. A lo mejor cambia los objetivos los precisas lo que sea pero tienes digamos una idea general de para dónde vas. Y tienes como los instrumentos para intentar llegar, que son toda la carga teórica [...]” (MX\_8.1).

<sup>154</sup> Gewichtung mit 8 MX\_5, MX\_7, Gewichtung mit 7 MX\_4, MX\_8.2, MX\_9.2

Unterschied zur Gewichtung dieses Faktors durch deutsche Expert\_innen zu bemerken. Von ihnen wurde er als am wenigsten relevant eingestuft.

Begründungen für die Relevanz dieses Faktors sind etwa die überzeugende Wirkung partizipationsbereiter Teilnehmender: Besonders wichtig sei ihre Disposition, da solche Teilnehmenden „[...] der Motor sein werden, um andere mitzuziehen [...]“ (MX\_9.2).<sup>155</sup> MX\_4 argumentiert, basierend auf der positiven Erfahrung, die sie sowohl mit Lehrenden als auch mit Studierenden der eigenen Hochschule macht, ähnlich. Sie beschreibt diese als sehr engagiert, aktiv, interessiert, fachlich und methodisch fundiert: „Es gibt eine sehr intelligente Gemeinschaft, aus der permanent viele Ideen sprudeln [...]“ (MX\_4),<sup>156</sup> eine Voraussetzungen, die in Kombination mit institutionell etablierten Partizipationsmöglichkeiten sehr förderlich sei (ebd.).

Sehr begünstigend auf die Implementation partizipativer HBNE wirke sich das Verständnis von bzw. die Bereitschaft zu Projektarbeit aus. Es sei sehr förderlich, wenn die Teilnehmenden – in diesem Fall Studierende – die Wirkung solcher Projekte verstünden:

*„Ich denke, dass eine Bedingung die Klarheit sein kann, die Studierende über die Bedeutung der Projekte haben; dass die Projekte, an denen sie teilnehmen werden, in die sie sich einbringen werden, wirklich [...] einen wichtigen Einfluss auf die Außenwelt haben werden, oder einen Einfluss auf ihren beruflichen Werdegang[...].“ (MX\_7)<sup>157</sup>*

Relevant sei außerdem die Bereitschaft zum Engagement, welche aber vom Verständnis der Studierenden abhinge (ebd.).

Weiterhin werden Aspekte wie interdisziplinäres Denken und die Unterstützung der Lehrenden genannt, welche sich förderlich auf die Partizipationsbereitschaft der Teilnehmenden auswirkten. Das im Bildungssystem vorherrschende disziplinäre Denken hindere überfachliches Interesse und Partizipationsbereitschaft, wie MX\_5 bemerkt. Förderlich sei es, wenn Lehrende entsprechenden Veranstaltungen (hier Kontext außercurricularer HBNE-Angebote) eine besondere Relevanz gäben, indem man

*„den Studierenden diese empfiehlt, sie motiviert oder die Studierenden gar mit dorthin nimmt; also, wenn ein Lehrender gut über ein Angebot spricht oder es*

---

<sup>155</sup> Im Original: “[...] los participantes con una disposición porque estos van a ser el motor para jalar a los otros que también están acá” (MX\_9.2),

<sup>156</sup> Im Original: “Hay una comunidad muy inteligente de la que brotan ideas todo el tiempo, en donde esto permite que en esa convergencia de posibilidades institucionales” (ebd.).

<sup>157</sup> Im Original: “Creo que una condición es la claridad que puedan tener los estudiantes sobre la importancia de los proyectos; que los proyectos en los que van a participar, en los que se van a involucrar, realmente van a tener [...] una incidencia importante en el mundo externo, o una incidencia importante en su formación profesional [...]” (ebd.).

*fördert, wird das bei den Studierenden den Eindruck hinterlassen, dass es sich lohnt.“ (MX\_5)<sup>158</sup>*

Eine besondere Unterstützung und Förderung der Studierenden sei auch angesichts anderer negativer Einflussfaktoren relevant. Die Bereitschaft Studierender, sich auf partizipative Lehr- und Lernformen einzulassen, würde durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Zukunftsangst,<sup>159</sup> hohe Arbeitsauslastung<sup>160</sup> und finanziellen Druck<sup>161</sup> negativ beeinflusst.<sup>162</sup> Die Studierenden:

*„sehen keine ermutigende Zukunft von einem Nachhaltigkeitsstandpunkt aus gesehen [...]. Verschmutzung, Klimawandel, Armut, [...] Schießereien, Bombenanschläge, Korruption. Und wenn es für uns schwierig war, glaube ich dass es heute für die jungen Menschen viel schwieriger ist.“ (ebd.)<sup>163</sup>*

Die Zukunftsängste vieler Studierender würden oftmals zu „Apathie“ (MX\_5) oder „Teilnahmslosigkeit“ (MX\_7) führen. Lehrende könnten hierauf einen positiven Einfluss nehmen, indem sie Studierende motivieren, sich mit nachhaltigkeitsrelevanten Themen auseinanderzusetzen und sie „unterstützen [...] eine konstruktive, aktive Haltung zu entwickeln“ (ebd.).<sup>164</sup>

Wenngleich der Faktor *Teilnehmende* von mexikanischen Expert\_innen durchschnittlich als sehr relevant für die Implementation partizipativer HBNE bewertet wird, finden sich auch Begründungen, warum dieser Faktor keine relevante Bedingung darstellt: Es gebe immer

---

<sup>158</sup> Im Original: “[...] la relevancia que el profesor le da a la actividad para que él recomiende, motive o hasta lleve a sus estudiantes, o sea, el profesor habla bien de una actividad y promueve una actividad, los estudiantes se van a quedar con la idea de que vale la pena” (ebd.).

Vgl. hierzu auch die weitere Ausführung zur Bereitschaft der Dozierenden, Curricularen Raum für entsprechende Angebote zu Verfügung zu stellen (MX\_5).

<sup>159</sup> Dazu heißt es: „Sie sehen keine ermutigende Zukunft von einem Nachhaltigkeitsstandpunkt aus gesehen [...] Verschmutzung, Klimawandel, Armut, [...] 99% der Nachrichten sind negativ, Schießereien, Bombenanschläge, Korruption. Und wenn es für uns schwierig war, glaube ich dass es heute für die jungen Menschen viel schwieriger ist“ (ebd.).

<sup>160</sup> „Die Studierenden sind ausgelastet mit Veranstaltungen, sie sind ausgelastet mit Aufgaben, sie sind ausgelastet mit Aktivitäten.“ Im Original: “Los estudiantes están saturados de clases, están saturados de tareas, están saturados de actividades” (ebd.). Ähnlich argumentiert auch DE\_7.2 zum „Overload“, den Studierende speziell seit den Reformen im Bologna-Prozess zu bewältigen hätten. (Vgl. DE\_7.2)

<sup>161</sup> Es bestünde ein Druck das Studium zu beenden und schnell Arbeit zu finden, da viele Studierende dieser staatlichen Hochschule aus mittleren bis niedrigen sozio-ökonomischen Verhältnissen stammten. (ebd.)

<sup>162</sup> Daher führten einige IP in Ergänzung zum CSF „Teilnehmende“ auch Näheres zur Disposition der Studierenden als Gelingensbedingung aus (MX\_5, G 8).

<sup>163</sup> Im Original: „no ven un futuro alentador y no ven un futuro alentador desde el punto de vista ambiental, ¿no?, contaminación, cambio climático, pobreza, o sea, si uno ve las noticias, tú te vas a dar cuenta de que el 99% de las noticias son noticias negativas son tiroteos, bombazos, corrupción. Y aunque para nosotros eso fue difícil yo creo que ahorita es mucho más difícil para los jóvenes” (ebd.).

<sup>164</sup> Weiter heißt es hier, es sei förderlich „[...] sich mit dem Problem zu verbinden, sich zu empören, um es mal so zu sagen, angesichts einer Situation wie dieser, und dass das konstruktive Aktivitäten oder Aktionen bewirkt.“ Im Original: „[...] que se conecten con el problema, se indignen, por decirlo de una manera, ante una situación como de ese tipo, y eso genere actividades o una acción propositiva.” (ebd.)

Studierende mit verschiedenen Voraussetzungen. Wie sehr sie partizipierten, hänge stark von der Beziehung und den Arbeitsbedingungen ab, die man etabliere. Mit der richtigen Strategie und Unterstützung der Teilnehmenden, können sie auf partizipative Weise Fähigkeiten der Partizipation entwickeln und diese entsprechend ausüben (MX\_1, vgl. hier auch Argumentation in DE\_3.2).<sup>165</sup>

### *Erreichbarkeit der Ziele*

Begründungen für die Relevanz des Faktors *Erreichbarkeit der Ziele* sind eng an den Faktor *Strategie mit einem Ziel* geknüpft. Die *Erreichbarkeit der Ziele*, so MX\_6, leite sich aus der Zielsetzung ab, also aus der Gestaltung der *Strategie mit einem Ziel* (MX\_6).<sup>166</sup> So argumentiert auch MX\_4: „Die Fähigkeit eine Strategie zu entwickeln, selbstverständlich hängt die von erreichbaren Zielen ab“ (MX\_4).<sup>167</sup> MX\_8.2 sieht die Erreichbarkeit der (Lern-) Ziele als zentralen Faktor,<sup>168</sup> hierbei sieht er diesen Faktor ebenso eng geknüpft an den *Strategie*-Faktor sowie an den Faktor *Kommunikation*. Die *Ziele* werden hier verstanden als Lernziele partizipativer Bildungsprozesse, die in diesem Fall in erster Linie in Community-Projekten, also außerhalb der Hochschule stattfinden (MX\_8.2).

MX\_2 führt zu diesem Faktor aus, dass neben Zielen auch Ergebnisse sehr relevant zur Implementation partizipativer HBNE seien. „Es ist wichtig, dass es auch kurzfristige Ergebnisse gibt; auch wenn es nicht die angestrebten Ziele sind, aber dass man beginnt sichtbare Ergebnisse zu haben, [...]“ (MX\_2).<sup>169</sup> Zur Motivation der Teilnehmenden seien Zwischenergebnisse besser als Ideal-Ergebnisse oder die „perfekte Strategie“ (ebd.).<sup>170</sup>

---

<sup>165</sup> Dort heißt es: „Es ist eine Begünstigung, aber es ist keine Voraussetzung. [...] Es ist nur die Voraussetzung, dass sie, wenn sie auf Hochschule zielen, Studierende haben, die dort bereit sind sich einzulassen. So. Und das ist alles. Aber es liegt an ihnen, ob sie das hinkriegen, dass sie sich einlassen. Wenn ich hingehe in ein Seminar und sage "Wenn ich keine Studierende habe, die sich nicht einlassen, dann lass ich es." Was ist das für eine Lehre?“

<sup>166</sup> Dieser Faktor wurde durch MX\_6 mit 6 gewichtet.

<sup>167</sup> „La capacidad de trazar una estrategia, por supuesto que eso va a requerir tener objetivos tangibles“ (ebd.).

<sup>168</sup> „Etwas Grundlegendes ist das Ziel.“ Im Original: „Algo fundamental es el objetivo.“

<sup>169</sup> „Es importante que haya resultados también de corto plazo; aunque no sean los resultados aspiracionales pero que empiece a haber resultados que sean visibles, [...]“ Dieser eigens genannte Faktor (EF\_MX\_7, G 7) wurde als Ergänzung zum CSF *Erreichbarkeit der Ziele* hier ausgewertet.

<sup>170</sup> Einige Aussagen relativieren bzw. erweitern die Bedeutung des Faktors: MX\_8 ergänzt, dass er Studien zu Entwicklung von Absolvent\_innen für sinnvoll hält, um zu erfahren, ob die gesetzten Ziele erreicht wurden (Gewichtung 6, MX\_8.1). MX\_9 findet, das Ziel der Partizipation müsse Dozierenden und Studierenden deutlich kommuniziert werden (Gewichtung 5, MX\_9.1).

### *Unterstützung der Leitungsebene*

Unter mexikanischen Expert\_innen wird der Faktor *Unterstützung der Leitungsebene*<sup>171</sup> von IP als relevant angesehen, die diese Unterstützung an der eigenen Hochschule selbst erfahren. Bei der quantitativen Auswertung fällt außerdem auf, dass einzig bei diesem Faktor Relevanz und Ausprägung gleich gewichtet wurden (6,3).

Die *Unterstützung der Leitungsebene* wird als relevant angesehen, da sie institutionellen Rückhalt für die Implementation partizipativer HBNE bietet. Dieser Rückhalt zeige sich in der Anerkennung und Unterstützung partizipativer HBNE-Angebote, welche sich in entsprechend gestalteten Curricula, Lehrangeboten oder in der Gestaltung des Freiraums durch Lehrende ausdrücken (MX\_8.1). MX\_1 argumentiert für die Anerkennung hochschulischer Nachhaltigkeitsstrategien (Plan Ambiental Institucional, im folgenden PAI) durch die Hochschulleitung, damit diese „eine gewisse Anerkennung auf institutioneller Ebene erhalten“ (MX\_1).<sup>172</sup> Eine weitere IP begründet die hohe Relevanz dieses Faktors für die Umsetzung partizipativer HBNE:

*„Die Unterstützung der Leitung ist sehr wichtig, weil es ein Projekt der Institution sein muss. Wenn es kein institutionelles Projekt ist, naja, dann wird es mit der Leitung kollidieren.“ (MX\_6)<sup>173</sup>*

In ähnlicher Weise argumentieren auch IP, die die Unterstützung der Leitung in Form von Wertschätzung engagierter Arbeit für partizipative HBNE verstehen: MX\_9.2 erläutert, dass die Leitung zunächst auf entsprechende Initiativen aufmerksam werden musste und den Vorbildcharakter des hochschulischen Nachhaltigkeitskonzepts erst über positive Rückmeldung von außen realisiert habe. Hierüber begann die Wertschätzung und damit Unterstützung der initiiierenden Personen an der eigenen Hochschule (MX\_9.2).

MX\_5 sieht die Relevanz dieses Faktors konkret für die Arbeit von Querschnittsinstitutionen wie der Nachhaltigkeitsdirektion. Die Hochschulleitung erkenne diese aufgrund ihrer guten Arbeit an und unterstütze sie u.a. finanziell, Nachhaltigkeit stelle aber (noch) nicht die oberste Priorität der Hochschulleitung dar (MX\_5). Über Wertschätzung partizipativer

---

<sup>171</sup> Gewichtung mit 8: MX\_3.2, MX\_8.1, MX\_9.2, Gewichtung mit 7,5 MX\_8.2, Gewichtung mit 7 MX\_1, MX\_5, MX\_6, MX\_7

<sup>172</sup> Bei der Einführung dieser PAIs „wollten wir, dass sie eine gewisse Anerkennung auf institutioneller Ebene erhalten, also müssten der Rektor, der [vermutlich] Fakultätsleiter einverstanden sein.“ Im Original: “[...] queríamos que tuviera ciertos reconocimientos a nivel institucional, entonces tendría que estar de acuerdo el rector, el director” (ebd.).

<sup>173</sup> “El apoyo de la dirección es muy importante, porque tiene que ser proyecto institucional. Sino es un proyecto institucional, pues va estar chocando con la dirección” (ebd.).

HBNE gewinnt die Arbeit von Nachhaltigkeitsdirektionen größere Anerkennung und entfaltet damit stärkere Wirkungskraft.

Die Unterstützung der Leitung drücke sich auch in einer „Offenheit der Institution“ aus, womit eine Verbindung zu solchen Faktoren entsteht, die die Organisationskultur beschreiben (siehe unten): „Die Offenheit der Institution als solche, die ist Teil der Unterstützung der Leitung. Wenn Dich die Leitung nicht unterstützt, dann wird es nichts“ (MX\_1).<sup>174</sup> Ein weiteres Argument für die Relevanz dieses Faktors ist also eine begrenzte Handlungsfähigkeit ohne Unterstützung der Leitung.<sup>175</sup> So argumentiert MX\_9.2, der zufolge man ohne diese Unterstützung geringe Chancen habe, andere von der Umsetzung partizipativer HBNE zu überzeugen (MX\_9.2). MX\_8.2 dagegen relativiert diese Art der Argumentation damit, dass sie relativ große Handlungsfreiheit hätten: „Ich hab die Unterstützung der Leitungsebene, also, ich habe hier keine Begrenzung oder Restriktionen, denn hier haben wir in diesem Fall Autonomie“ (MX\_8.2).<sup>176</sup> Für die erfolgreiche Umsetzung partizipativer HBNE seien laut MX\_8.2 andere Faktoren von größerer Relevanz, so wie etwa die Qualifikation der verantwortlichen Lehrenden, Koordinatoren oder Moderatoren solcher Prozesse (vgl. ebd.).<sup>177</sup> Die Unterstützung der Leitung wird also als sehr förderliche Bedingung für die Implementation partizipativer HBNE angesehen, die an (vor allem autonomen) Hochschulen jedoch nicht zwingend erforderlich sei.

#### 4.2.2.2 Deutschland: Moderatoren, Kommunikation, Anliegen und Strategie

Die folgende Abbildung (Abb.4.2.3) zeigt die Gewichtung der Relevanz aller Erfolgsfaktoren in der Einzelbewertung der deutschen Expert\_innen. Als relevanteste Erfolgsfaktoren in Deutschland wurden genannt <sup>178</sup> : 1) *Moderatoren* (6,6) und *Kommunikation* (6,6), 2) *Anliegen der Beteiligten* (6,1) und 3) *Strategie mit einem Ziel* (5,8). Begründungen für die Relevanz dieser Faktoren werden im Folgenden ausgeführt.

---

<sup>174</sup> Im Original: „La apertura de la institución tal cual, si es parte del apoyo de la dirección. Si no te apoya la dirección pues no se puede“ (ebd.).

<sup>175</sup> Diese Argumentation findet sich bei deutschen Expert\_innen wenn es um die Verankerung partizipativer HBNE in der gesamten Hochschule geht: „Whole institution approach“ geht ohne Leitungsebene gar nicht. Kann man radschlagen, das nutzt nichts“ (DE\_9).

<sup>176</sup> Im Original: „Tengo el apoyo de la parte de la dirección, o sea, no tengo limitación para ello o restricción para ello, porque ahí tenemos autonomía en este caso [...]“ (ebd.).

<sup>177</sup> Vgl. hierzu auch Argumentation von MX\_1, dass relevanter als die Unterstützung der Leitungsebene z.B. der Faktor „Strategie mit einem Ziel“ sei: „Apoyo de la dirección, si es importante pero menor que la estrategia.“

<sup>178</sup> Angabe der Rangnummer 1) - 3) und dem kursiv dargestellten Mittelwert der Gewichtung 6,6 – 5,8

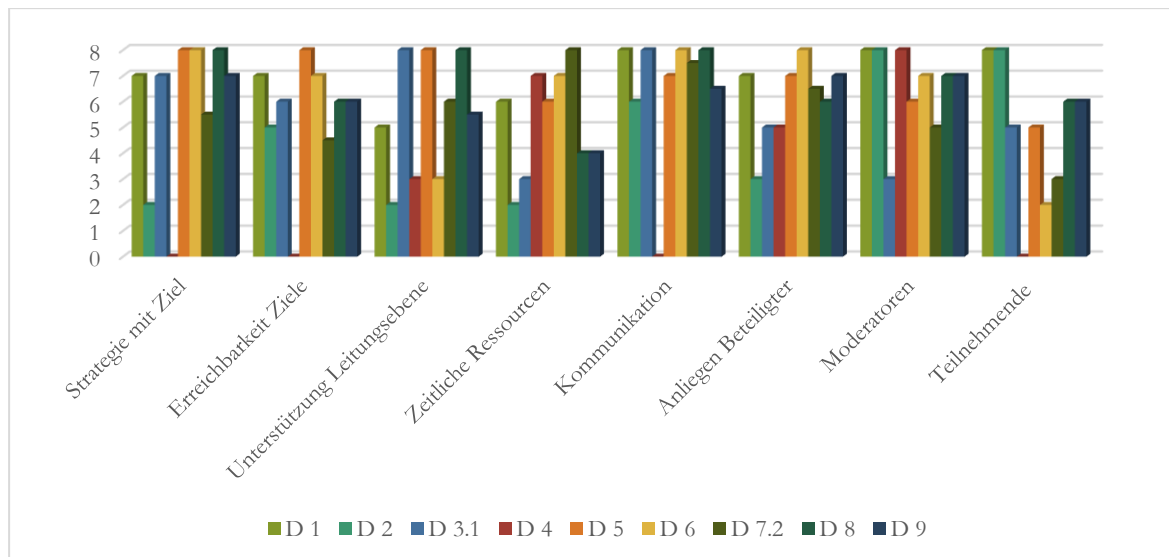


Abbildung 4.2.3 Relevanz der Erfolgsfaktoren in der Bewertung deutscher Expert\_innen (Interviews D1 – D9).

### *Moderatoren*

Als *Moderatoren* (im Original facilitators) partizipativer Lernprozessen werden meist Lehrende verstanden, die von deutschen Expert\_innen als zentrale Bedingung für die gelungene Umsetzung partizipativer HBNE gesehen werden<sup>179</sup>: Der „entscheidende Faktor ist natürlich der Dozent, die Dozentin.“ (DE\_1). DE\_2 charakterisiert ihre Bedeutung folgendermaßen:

*„...man braucht erst mal Dozenten, die sich das zutrauen. Und das ist auch ein nicht unerheblicher Lernprozess für die, die die Lehre durchführen. [...] weil man auch seine klassische Rolle als Lehrender verlässt und sich viel mehr auch den Fragen stellen muss, was ein viel stärkerer offener Prozess ist.“ (DE\_2)*

DE\_2 führte weiterhin aus, mit welchen Herausforderungen Lehrende in offenen Lernsituation konfrontiert sind, die weniger durch sie selbst und ihr Expert\_innenwissen, als stärker durch Studierende und deren Fragestellungen strukturiert sind. Aus Perspektive der Lehrenden im klassischen Expert\_innenstatus stellt sich die Frage, wie viel Partizipation „sie zulassen“.<sup>180</sup> Demzufolge seien Moderatoren ein bedingender Faktor für die Implementation

<sup>179</sup> Gewichtung mit 8 in DE\_1, DE\_2, DE\_4, Gewichtung mit 7 DE\_6, DE\_8, DE\_9

<sup>180</sup> „...das am geringsten Partizipative wäre ja eine Vorlesung, wo ich das alles komplett strukturiere. Also, von der Uhrzeit wann sie stattfindet, über den gesamten Inhalt, den ich präsentiere. Ob ich Zwischenfragen zulasse oder nicht. Das ist alles in meiner Hand und ich kann letztlich das komplett darauf ausrichten, auf den Bereich, wo ich Experte bin und komme nie in eine Situation, wo ich dann dastehe und sagen muss: „Ja, weiß ich jetzt auch nicht.“ oder „Keine Idee.“ oder „Ich dachte immer das, aber offensichtlich stimmt es ja gar nicht, was ich dachte.“ Und sobald man eben so ein Thema wie Energieeinsparung in einer Gruppenarbeit angeht, kann es eben sein, dass mein Expertenwissen sogar falsch oder veraltet ist, weil eben aus der Gruppe heraus Ansätze kommen, was sie recherchiert und erprobt haben, wo man sagt: „Nein so funktioniert das nicht oder es ist inzwischen eigentlich widerlegt dieser Ansatz““ (ebd.).



partizipativer Bildungsprozesse, denn „wenn die Lehrenden nicht in der Lage sind so ein Setting anzugehen, funktioniert es nicht“ (DE\_2). Sehr ähnlich argumentiert ein DE\_4, nach dessen Ansicht es Lehrender bedürfe, „die experimentieren wollen. Die auch in der Lage sind mit ganz offenen Inhalten umzugehen. Nach dem Motto, es ist unklar, was am Ende dabei rauskommt“ (DE\_4). Wichtige Fragen im Zusammenhang mit der Rolle der Moderatoren beziehen sich darauf, wie diese die Rahmenbedingungen für den Lernprozess gestalten:

*„Wenn ich jetzt so an Nachhaltigkeitsseminare denke oder [an] konkrete Seminare [...] mit kleinen Bestandteilen, wie Zukunftswerkstätten, dann spielt die Hochschullehrerin, der Hochschullehrer oder eben das Orgateam eine große Rolle. Wie viel lässt es zu? Was gibt es selber restriktiv vor? Wie ist das Feedback? Wie gestalte ich selbst dieses gesamte Szenario so partizipativ wie möglich? Von daher finde ich das schon wichtig.“ (DE\_6)*

Des Weiteren sei relevant, ob Dozierende in partizipativen Lernprozessen Gestaltungsspielräume abgeben; nicht nur an Studierende, sondern auch an externe Referent\_innen, wodurch transdisziplinäre Arbeitsräume geschaffen werden (DE\_1). Zum Beispiel

*„...fragt man jemanden vom Regierungspräsidium, Abteilung Naturschutz, der mal zwei Stunden aus der Praxis erzählt in einem Seminar. [...] zu regenerativer Energieversorgung lädt man einfach mal den technischen Direktor der Stadtwerke ein und lässt sich was erzählen.“ (ebd.)*

Voraussetzung hierfür sei, dass die Dozierenden einen authentischen Willen zu dieser Art transdisziplinärer Lehre hätten.<sup>181</sup> Hierzu bedürfe es der „Haltung nicht-akademische Personen [...] ernst zu nehmen“ bzw. der Bereitschaft „weniger akademische Interaktionsformen [...] in einer Weise zu transformieren, dass sie dann auch wieder zum universitären Bildungskonzept passen“ (DE\_1).

Da viele IP eigene personelle Faktoren nannten, bzw. die vorhandenen ergänzten, wird unter 4.2.3.1. besonderes auf die Rolle Lehrender ausführlicher eingegangen.

---

<sup>181</sup> „So wie erzwungene Interdisziplinarität nicht funktioniert, funktioniert auch erzwungene Transdisziplinarität nicht. Und Transdisziplinarität ist ja in dem Sinne Partizipation, nicht normalerweise im akademischen Lehr-, Lernbereich unterwegs seiende Akteure“ (ebd.).

## *Kommunikation*

Als einen der beiden relevantesten Faktoren sehen deutsche Expert\_innen eine gelungene *Kommunikation*.<sup>182</sup> „[...] die ist insgesamt sehr relevant. [...] Ohne die geht das natürlich nicht“ (DE\_3.1).<sup>183</sup> Es sei klar, „dass Kommunikation wichtig ist [...]. Das ist überhaupt keine Frage“ (DE\_5). Sie sei besonders während der Umsetzung partizipativer Bildungsprozesse wichtig (DE\_1). DE\_9 stellt einen engen Zusammenhang her zwischen den Faktoren *Kommunikation*, den am partizipativen Bildungsprozess beteiligten *Moderatoren* und *Teilnehmenden*, sowie *Anliegen der Beteiligten herausfinden*.

Kommunikation sei mit Blick auf Partizipation in doppelter Hinsicht wichtig: „Kommunikation muss man lernen und man muss auch lernen [...] sich verbal beteiligen zu können“ (DE\_3.2).<sup>184</sup> Diesen Gedanken führt DE\_6 weiter aus und gibt an, sie verstehe *Kommunikation* als Teil von Partizipation. Die besondere Relevanz des Faktors *Kommunikation* für die Implementation partizipativer HBNE liege in der Unterscheidung privater und politischer Kommunikation, die in einem öffentlichen Raum stattfindet:

*„Ich kann in der zwischenmenschlichen Kommunikation mit jemandem aushandeln, um was es geht. Wie ich jetzt einen bestimmten Konflikt oder was Bestimmtes klären, gestalten will. Sobald ich die Ebene des Politischen betrete, bin ich immer in einem größeren Raum. Immer in einem öffentlichen Raum und da sind immer mehrere Menschen [...]“ (ebd.),*

ein Umstand, der eine besondere Art der Kommunikation erfordere. DE\_2 beschreibt die Relevanz von Kommunikation so, dass sie auf zwei Ebenen wichtig sei. Es gehe um Kommunikation „nicht nur in der Gruppe, sondern auch in die Hochschule hinein“ (DE\_2).<sup>185</sup> Ähnlich argumentiert DE\_8, die eine große Herausforderung darin sieht, die Art der Kommunikation den Zeiten der Informationsflut anzupassen. „Wir stellen uns [...] gerade die Frage „Wie erreiche ich in der heutigen Zeit eigentlich alle mit den notwendigen Infos““ (DE\_8). Sie kommt zu dem Schluss: „Kommunikation ist sehr relevant, aber nicht so hundertprozentig erfolgreich bisher“ (ebd.).

---

<sup>182</sup> Gewichtung mit 8 durch DE\_1, DE\_3.1, DE\_6, DE\_8, Gewichtung mit 7,5 DE\_7.2, Gewichtung mit 7 DE\_5, Gewichtung mit 6,5 DE\_9

<sup>183</sup> Der IP hält den allumfassenden Charakter des Begriffs *Kommunikation* für nicht unproblematisch, nimmt ihn aber zum Anlass, ihn aus genau diesem Grund mit 8 als sehr relevant zu gewichten. Dagegen begründet ein anderer IP seine Entscheidung den Faktor nicht zu gewichten damit, dass er ihm zu unpräzise sei: „Kommunikation würde ich nichts zu sagen. Das finde ich, ist zu offen“ (DE\_4).

<sup>184</sup> Gewichtung mit 8, Werte dieses Interviews wurden nicht in quantitativ vergleichender Auswertung aufgenommen.

<sup>185</sup> Gewichtung des Faktors durch die IP mit 6

### *Anliegen der Beteiligten*

Der prozessuale Faktor, welcher als das *Anliegen der Beteiligten herausfinden* beschrieben wurde, fiel in der Gewichtung deutscher Expertinnen auf Rang 2.<sup>186</sup> „Wenn man keine top-down Lehre haben will, ist das immer wichtig. Aber es ist natürlich nicht bei jeder Vorlesung möglich“ (DE\_5).

Wie bereits dargestellt, sieht DE\_9 diesen Faktor als Teil des Kommunikationsprozesses in der Umsetzung partizipativer HBNE. „Anliegen der Beteiligten herausfinden. Das ist natürlich ein Teil dieser Aufgabe“ (DE\_9, vgl. hierzu auch DE\_6). DE\_6 sieht *dieses*

*„eng bei den Zielen. Aber die Strategie ist ja eher der Weg und die Zielsetzung vorher ist ja eher, das ist für mich das Anliegen. Für mich gehört das ganz, ganz eng zusammen.“ (DE\_6)*

So sieht die IP Überschneidungen mit den Faktoren *Strategie mit einem Ziel* und *Erreichbarkeit der Ziele*, die ein *Ziel* im Prozess der Implementation partizipativer HBNE beschreiben.

*„Jede Form von Partizipation ist auf einen Gegenstand gerichtet, der in einer bestimmten Weise verändert werden soll, in bestimmter Weise gestaltet werden soll. Das heißt, das ist eigentlich die Zielsetzung, die die Grundlage ist für so ein gemeinsames Anliegen.“ (ebd.)*

Die IP stellt außerdem einen Zusammenhang mit den Faktoren *Kommunikation* und den beteiligten Akteuren her,<sup>187</sup> während DE\_3.2 eine Umformulierung vorschlägt: Anstatt Anliegen „herauszufinden“ – denn dies impliziert, dass eine Person oder Partei die Anliegen *anderer* herausfindet – müsse es Gelegenheiten geben *eigene* Anliegen zu erkennen und artikulieren (vgl. DE\_3.2).

### *Strategie mit einem Ziel*

Deutsche Expert\_innen halten den Faktor *Strategie mit einem Ziel* für relevant und begründen dies anhand der Fokussierung auf die *Strategie* sowie das *Ziel*.<sup>188</sup> DE\_6 begründet die Relevanz des *Ziels* folgendermaßen: „Partizipation bezieht sich auf einen ganz konkreten Gegenstand. Sie [die Studierenden] behandeln eine ganz konkrete Fragestellung, das finde

---

<sup>186</sup> Gewichtung mit 8 DE\_6, Gewichtung mit 7 DE\_1, DE\_5, DE\_9, Gewichtung mit 6,5 DE\_7.2

<sup>187</sup> Dort heißt es: „Man einigt sich auf ein gemeinsames Anliegen. Das gemeinsame Thema. Und das muss man vorher gemeinsam geklärt haben. Das ist wichtig, sonst kommt es zu Kommunikationsschwierigkeiten, sonst kommt es zu Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen den Akteurinnen und Akteuren und den Studierenden. Das klingt halt so wie ein separater Punkt. Also für mich ist es eine Grundlage“ (ebd.).

<sup>188</sup> Gewichtung mit 8 bei DE\_5, DE\_6, DE\_8, Gewichtung mit 7 bei DE\_1, DE\_3.1, DE\_7

ich ganz wichtig.“ (DE\_6) Von einem weiteren IP wird das Ziel der Strategie definiert als die „Fähigkeit selber partizipativ [...] handeln zu können“ (DE\_1) in einer Lehrveranstaltung zu erwerben bzw. zu stärken. Während das Ziel beschrieben wird als Stärkung der Partizipationskompetenz, ist der Weg dorthin durch „so viel impliziertes Lernen“ gekennzeichnet, dass er weniger deutlich definiert ist: „Ich habe das Ziel, aber wie ich das Ziel erreiche und ob ich es erreiche, wüsste ich am Ende der Lehrveranstaltung wahrscheinlich gar nicht“<sup>189</sup> (ebd.).

Die IP, die eher auf den Strategie-Aspekt des Faktors fokussieren, sehen diesen eher auf institutioneller Ebene <sup>190</sup> angesiedelt. Während DE\_8 das Nachhaltigkeitsprofil der Hochschule als eben diese Strategie bezeichnet, sieht DE\_5 diese in der Hochschulpolitik:

*„Eine Strategie mit einem Ziel, das ist für mich schon auch die hochschulpolitische Ebene. Die ist ganz wichtig. [...] Die würde ich ganz oben ansiedeln. Die Strategie mit einem Ziel beziehungsweise die Hochschulpolitik.“ (DE\_5)*

Eine weitere IP wiederum sieht den Faktor eher auf unmittelbarer Ebene der Lehr-/Lernprozesse angesiedelt, verstanden als „hervorragende Vorbereitung eines Seminars durch die Dozenten“ (DE\_3.2) mit Regeln zum kollaborativen Arbeitsprozess, welche sich die Studierenden selbst setzen.<sup>191</sup> Es sei wichtig,

*„dass man auch Gelegenheiten für Partizipation anbietet, in denen ernsthaft Partizipation erreicht werden kann. Das hat damit zu tun, dass man ein wirklich verdammt gutes Konzept braucht von dem man abweichen kann. Und dass dieses aber bedenkt. Also man braucht eine Strategie ja.“ (ebd.)<sup>192</sup>*

Insofern ist neben der guten Vorbereitung auch die Flexibilität der Strategie wichtig.

---

<sup>189</sup> Ob das Ziel erreicht wird sei schwer zu bestimmen, denn „...ich glaube schon, dass vieles in diesem Bereich der partizipativen Lehr-, Lernformen was ist, was man schwer am Ende sozusagen schnell mal abprüfen kann“ (ebd.).

<sup>190</sup> DE\_“, der den Faktor in dieser Art auslegt, liefert hier auch eine Erläuterung, dass dieser aus seiner Sicht für die erste Phase der Implementation partizipativer HBNE weniger relevant war: „Eine Strategie mit einem Ziel“ das hat für uns damals nicht so eine Rolle gespielt. [...] sondern es war einfach der Wunsch und der Wille das Thema auch an die eigene Hochschule zu bringen. Und mehr Strategie war da erst mal nicht dahinter. [...] Strategische Überlegungen, die sind dann später noch dazugekommen. Wie: Wie bekomme ich jetzt die Gesamteinstitution in einen Wandlungsprozess mit hinein“ (DE\_2).

<sup>191</sup> Zu den selbst gesetzten Regeln heißt es: „Wenn ich zum Beispiel Projektarbeiten mache in einem Seminar, dann bitte ich die Studierenden, und bevor sie anfangen mit ihrer Projektarbeit, Regeln in ihrer Gruppe aufzustellen. Und ich mache keine Vorgaben, keine inhaltlichen Vorgaben, aber strukturelle. Ich sage „Bitte weisen Sie aus, wofür Sie die Regeln brauchen und denken Sie über den Prozess antizipierend nach, was an Problemen auftreten kann, für die Sie Regeln brauchen.““

Zu den kollaborativen Arbeitsformen heißt es: „Die Vorbereitung des Seminars muss (kollaborative Arbeitsformen) enthalten. Inklusive alternativer Möglichkeiten inhaltlicher Gestaltung, als auch zwingend kollaborative Arbeitsformen.“

<sup>192</sup> Gewichtung durch IP mit /, nicht in vergleichende quantitativer Auswertung (Grafik) aufgenommen.

#### 4.2.3 Weitere Gelingensbedingungen der Implementation

Es folgt eine ausführlichere Darstellung von Faktoren, die die IP selbst als Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Implementation partizipativer HBNE nannten (im Folgenden EF\_MX\_1 bzw. EF\_DE\_1 – die Nummerierung bezieht sich auf die jeweiligen Faktoren). Die in induktiv gebildeten Kategorien zusammengefassten Faktoren umfassen *Personelle Faktoren* (welche in Ergänzung zu den oben dargestellten CSF Personelle Faktoren zu sehen sind und auch Aussagen zu Dozierenden-Fortbildung enthalten), das *Hochschulprofil* (bzw. die hochschulische Organisationskultur), die Bereitstellung *Curricularen Raums*, *Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten*, *Finanzielle Ressourcen* und *Sonstige Faktoren*.<sup>193</sup> Anders als im vorangegangenen Kapitel werden Begründungen für sehr relevant weniger relevant gewichtete Faktoren abgebildet um hervorzuheben, warum die IP diese Faktoren als weitere Gelingensbedingungen bzw. als Ergänzung zu den bereits vorhandenen CSF sehen. Die Gewichtung der einzelnen Faktoren wird am jeweiligen Ort angegeben (G 1 – 8, 1 = kaum relevant, 8 = sehr relevant). Auf eine quantitativ vergleichende Auswertung wurde verzichtet, da unterschiedlich viele Faktoren pro Land genannt wurden, welche den anderen IP auch nicht vorgelegt wurden.

##### 4.2.3.1 Personelle Faktoren

Gelingensbedingungen, die als *personelle Faktoren* zusammengefasst wurden, wurden länderübergreifend besonders häufig genannt (Deutschland 15, Mexiko 13 Nennungen). Sie weisen auch die größten Überschneidungen mit den vorab bestehenden Critical Success Factors (CSF) der Kategorie *personelle Faktoren* auf und wurden häufig als Erweiterung, Konkretisierung oder Ergänzung dieser genannt. Diese Gruppe teilt sich in Bedingungen, die sich explizit auf Dozierende oder auf die Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden beziehen. Gelegentlich werden auch weitere Hochschulmitarbeiter\_innen oder Vertreter\_innen der Hochschulleitung genannt, einige wenige Aussagen beziehen sich ausschließlich auf Studierende. In diesem Zusammenhang wurden auch Aussagen zu Fortbildungen i.d.R. für Dozierende ausgewertet; hierbei handelt es sich nicht nur um personelle Faktoren, sondern auch um strukturelle Faktoren, da das Vorhandensein bzw. die

---

<sup>193</sup> In Deutschland gab es 4 Nennungen, in Mexiko 3 Nennungen sonstiger Faktoren, auf deren gesonderte Darstellung verzichtet wurde. Diese umfassten in Mexiko den *Zugang zu Information* (EF\_MX\_21, G 6), *Zugang zu (Lehr-/Lern-)Angeboten* (EF\_MX\_17, G 5,5) sowie den Faktor *(kurzfristige) Ergebnisse* (EF\_MX\_7, G 7), der als Ergänzung zum CSF *Erreichbarkeit der Ziele* dort ausgewertet wurde. In Deutschland umfassen diese sonstigen Faktoren etwa *Qualitätskriterien für Lehr-/ Lerngelegenheiten* (EF\_DE\_21, G 8), didaktische Aspekte wie eine *Praxisorientierung und -auseinandersetzung* (EF\_DE\_36, G 7), die *Inhaltliche Vorbereitung für Nachhaltigkeit*, z.B. im Studium Generale (EF\_DE\_30, G 6) oder die *Möglichkeit der Begegnung auf Augenhöhe* zwischen den Beteiligten (EF\_DE\_002.3).

Bereitstellung solcher Fortbildungsangebote eher institutionelle Rahmenbedingungen betrifft.<sup>194</sup>

### *Mexiko*

Als Gelingensbedingung wird die Qualifizierung der Lehrenden genannt. Ein IP führt dies am Beispiel von Absolventen eines Umweltbildungsstudienganges auf, welche anschließend selbst lehrende Tätigkeiten aufnehmen: Neben fachlichen Anforderungen an das Profil der Lehrenden – wie wissenschaftstheoretische Grundlagen etwa zur Hermeneutik – sei die Anerkennung anderer Weltansichten und Lebensweisen von zentraler Bedeutung, z.B. die indigener Gemeinschaften. Neben fachlicher und sozialer (insbesondere interkultureller) Kompetenz würde die Art der Qualifizierung je nach Setting variieren, wobei auf verschiedene Beispiele formaler oder non-formaler Bildung Bezug genommen wird (MX\_8.1, EF\_MX\_22, G 4).

Als Gelingensbedingung in diesem Zusammenhang werden Dozierenden-Fortbildungen genannt.<sup>195</sup> Kontinuierliche Fortbildung für fest und in Vollzeit angestellte Dozierende bzw. Professor\_innen („profesores de universidad“), welche in absehbarer Zeit Führungspositionen einnehmen, seien von höchster Bedeutung: „So wie wir mit den Studierenden arbeiten müssen, muss mit den Dozierenden gearbeitet werden, dauerhaft, kontinuierlich“ (MX\_3.2, EF\_MX\_13, G 8, vgl. hierzu auch MX\_2, vgl. hierzu auch EF\_MX\_6, G 8).<sup>196</sup>

MX\_9.1 führt aus, die Fortbildungen seien relevant, um partizipative Prozesse in der hochschulischen Organisationskultur und der Lehre anregen zu können. Sie würden helfen, Begründung für und Umsetzungsmöglichkeiten von partizipativer HBNE zu vermitteln. Für die Bereitstellung solcher Angebote sei die Hochschulleitung verantwortlich: An der eigenen Hochschule gebe es zwar vereinzelte Angebote, es bedürfe aber einer Vision der Hochschulleitung, Dozierende umfassender fortzubilden, um partizipative HBNE umzusetzen (MX\_9.1, EF\_MX\_28, G 2).

MX\_9.2 spricht das Instrument der Lehrevaluation an, wobei angemessene Folgemaßnahmen der Evaluation als Gelingensbedingung genannt werden. Studierende

---

<sup>194</sup> Aussagen zu Dozierendenfortbildungen wurden entsprechend zunächst separat erfasst (Deutschland 1, Mexiko 3 Nennungen), aufgrund der inhaltlichen Nähe allerdings gemeinsam ausgewertet.

<sup>195</sup> Die Gewichtung dieser Bedingung fällt recht unterschiedlich aus: Sie wurde 2 Mal mit 8 als besonders relevant gewichtet, 1 Mal mit 2 als kaum relevant.

<sup>196</sup> „Así como tenemos con los estudiantes hay que trabajar con los profesores permanentemente, continuamente.“

hätten die Partizipationsmöglichkeit sich hinsichtlich der Lehrqualität zu artikulieren. Eine Herausforderung bestünde allerdings darin bei einer explizit schlechten Evaluation eines Dozierenden angemessene Konsequenzen zu ziehen, da die Studierenden ansonsten keinen Effekt ihrer Beteiligung sähen (MX\_9.2, EF\_MX\_30, G 5).

Es werden eine Reihe weiterer personeller Faktoren genannt, welche sich auf Lehrende, weitere Akteure oder allgemein an der Implementation partizipativer HBNE Beteiligte beziehen. So wird etwa das Niveau des Engagements<sup>197</sup> der Beteiligten als (ausbaufähige) Gelingensbedingung für die Implementation partizipativer HBNE genannt (MX\_8.1, EF\_MX\_23, G 3). Des Weiteren wird (in Ergänzung des CSF *Anliegen der Beteiligten herausfinden*) auf die Prioritäten der Teilnehmenden in partizipativen Prozessen Bezug genommen.

*„Die Teilnehmenden haben Prioritäten. Es gibt Ziele, die Sie früher als andere erreichen wollen und daher muss man nicht nur die Ziele respektieren, sondern auch die Reihenfolge, in der diese Ziele erreicht werden sollten, auch wenn ich als Planender nicht so überzeugt davon bin. [...] Man muss es respektieren und man muss wissen in welcher Reihenfolge diese Ziele stehen.“ (MX\_2, EF\_MX\_5, G 8)<sup>198</sup>*

Dies veranschaulicht MX\_2 an gesellschaftlichen Fragen, welche sozio-ökonomische Dimensionen nachhaltiger Entwicklung betreffen: Kurzfristig sei es z.B. wichtiger, zunächst das Ziel der *Beschäftigung* zu erreichen (niedrigere Priorität, in der Reihenfolge vorgeordnet) um anschließend *soziale Gerechtigkeit* gewährleisten zu können (höhere Priorität, in der Reihenfolge nachgeordnet). Eine förderliche Eigenschaft sei weiterhin die Fähigkeit Projekte [partizipativer HBNE] den jeweiligen institutionellen Gegebenheiten anzupassen: „Sich adäquate Strategien [und] Aktionen zu überlegen ist sehr wichtig.“<sup>199</sup> Im Fall der Hochschule des IP seien dies derzeit etwa besonders innovative Aktivitäten, weil diese innerhalb der Institution anziehend wirkten. Zu berücksichtigen sei die

*„...Verbindung zwischen dem Projekt mit Einfluss auf die Institution, welches die institutionellen Gegebenheiten berücksichtigt, damit das Projekt dem institutionellen Profil entspricht.“ (MX\_1, EF\_MX\_1, G 7)<sup>200</sup>*

---

<sup>197</sup> Bzw. der Verbindlichkeit, im Original „compromiso“

<sup>198</sup> „Los participantes tienen prioridades. Hay metas que quisieran lograr antes que otras y entonces, uno tiene que respetar no solo las metas en sí mismas, sino también el orden en que esas metas deben de ser alcanzadas aunque yo como planificador no esté tan convencido de eso. Hay que respetarlo y hay que saber en qué orden deben de ir esas metas.“

<sup>199</sup> „El asunto de pensar estrategias, acciones adecuadas es muy importante.“

<sup>200</sup> „...articulación entre el proyecto de incidencia en una institución que tenga en cuenta las condiciones institucionales para que el proyecto responda a ese perfil institucional.“

Damit hat der personelle Faktor „adäquate [Maßnahmen] zwischen Projekt und Institution identifizieren können“ einen deutlichen Bezug zu Gelingensbedingungen, die das Profil der Hochschule betreffen.

Sehr ähnlich argumentiert MX\_1 für personelle Eigenschaften, welche sich auf „Führungskompetenz“<sup>201</sup> derer beziehen, die für die Implementation partizipativer HBNE verantwortlich sind: Hierzu gehöre in erster Linie die Fähigkeit, Information an institutionelle Gegebenheiten anzupassen (MX\_1, EF\_MX\_3, G 7). MX\_9 argumentiert für Führungspersönlichkeiten (líderes), welche in der Lage sind bottom-up Prozesse anzustoßen; sowohl auf Seite der Teilnehmenden als auch der Moderator\_innen bedarf es solcher

*„...Leute, die etwas anstoßen können, die also in der Institution anerkannt sind, die darüber hinaus aber auch die Etablierung dieser politischen Maßnahmen voranbringen können.“ (MX\_9.1, EF\_MX\_27, G 6)<sup>202</sup>*

In ähnlicher Weise relevant seien überzeugende Argumente im Diskurs mit der Hochschulleitung. Man müsse „die Leitung überzeugen [...] Generell muss man einen integrierenden Diskurs führen, aber damit dir die Institution geöffnet wird, nun ja, [geht es über] den Rektor, nicht wahr“ (MX\_1, EF\_MX\_4, G 7).<sup>203</sup> Hier besteht also eine enge Beziehung zum CSF *Unterstützung der Leitungsebene*.

Nicht zuletzt wird auch Flexibilität als relevante persönliche Eigenschaft genannt (MX\_3.1, EF\_MX\_001.1, G 7): „Ich denke das ist etwas sehr Wichtiges in partizipativen Prozessen [...] Flexibilität eröffnet die Fähigkeit zum Dialog.“<sup>204</sup>

### *Deutschland*

Ebenso wie in Mexiko werden in Deutschland die Qualifikationen Lehrender als Gelingensbedingung genannt. Voraussetzung für die erfolgreiche Implementation partizipativer HBNE seien „Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, die mutig genug sind ihre eigene Rolle zu überdenken und die sich vielleicht auch mal weiterbilden.“

---

<sup>201</sup> Im Original „liderazgo“, ähnlich dem englischen Begriff „leadership“.

<sup>202</sup> „...gente que puede impulsar algo, o sea, que son reconocidos en la institución pero además que pueden echar adelante el instalar estas políticas.“

<sup>203</sup> Im Original: autoridades - Autoritäten, auch Obrigkeit, Behörden, hier konkret bezogen auf den Rektor, bzw. die Rektorin.

„...convencer a la autoridad...si en lo general tienes que tener un discurso integrador, pero para que te abran la institución pues al director ¿no?“

<sup>204</sup> “Yo creo que eso es algo muy importante en los procesos participativos... y la flexibilidad abre la capacidad de diálogo, también te enseña a dialogar.“



(DE\_3.2, EF\_DE\_001.1)<sup>205</sup> Ähnlich argumentiert ein anderer IP für die Fähigkeit Lehrender, sich

*„als Person in Frage zu stellen. [...] Das heißt, ich muss als Mensch bereit sein mich umzustellen. Mich verändern zu wollen. Ich muss mich anrühren lassen, [...] bereit sein jenseits von nachvollziehbaren Wissensbeständen, die ich mir aneigne, auch den Entwicklungsprozess meiner Person zum Gegenstand zu machen.“*  
(DE\_4, EF\_DE\_13, G 8)

Eine wichtige individuelle Eigenschaft für die Implementation partizipativer HBNE sei eine gewisse Bereitschaft, seine „Komfortzone“ zu verlassen und „sich grundlegend irritieren zu lassen in den Inhalten und in den Prozessen. Das heißt, ohne eine hohe Unsicherheitstoleranz geht's nicht“ (ebd.). Besonders hervorgehoben werden auch Qualifikationen, die ein Vertrauensverhältnis der Lehrenden zu den Studierenden oder zueinander ermöglichen: In Ergänzung zum CSF „Moderatoren“ spricht der IP von der Bereitschaft der Dozierenden in der Lehre „als Mensch aufzutreten und nicht nur als Professor. Ich muss sozusagen in Funktion und Person auf die Bühne. Und nicht nur in Funktion“ (DE\_4, EF\_DE\_12, G ). DE\_2 unterstreicht die Bedeutung des Vertrauens in die Studierenden. Relevant sei

*„bei partizipativen Elementen, wie viel Vertrauen überhaupt den Studierenden entgegen gebracht wird. Und meine Universität definiert sich ja nun auch als Studierenden-Universität, wo von vornherein angelegt ist [...], dass sie einen hohen Partizipationsgrad will.“* (DE\_2, EF\_DE\_6, 7)

Dieser Umstand würde die Umsetzung innovativer, partizipativer Formate fördern, die in diesem Fall für herausragende universitäre Lehre ausgezeichnet wurden, da „offensichtlich auch auf studentischer Seite auf ein starkes Bedürfnis getroffen“ wurde (ebd.). Die wichtigsten Lernerfahrungen würden aus Sicht des IP durch eigenverantwortliches, selbstbestimmtes und kooperatives Arbeiten in Projekten gemacht. Hier erwerben die Studierenden sehr bedeutsames Prozesswissen, haben Erfolgserlebnisse, machen positive Selbstwirksamkeits- und Interaktionserfahrungen.<sup>206</sup> Diese Art der Arbeit setze

---

<sup>205</sup> Der Faktor wurde in Ergänzung zum CSF „Moderatoren“ genannt (Gewichtung 7) und separat erfasst, da er den Aspekt der Dozierenden-Fortbildung betont.

<sup>206</sup> „Es ist ein Vertrauen in die Studierenden, dass die das können und dass sie eben auch eigenverantwortlich, verantwortungsbewusst Aufgaben abarbeiten können oder sich erst mal setzen und die Aufgaben selber definieren. Sich Ziele setzen und dann erfolgreich ein Projekt durchführen. Und das, nochmal zurück zu dem Thema Empowerment, war ja für mich immer das Ziel, dass genau das erfolgreich durchlaufen wird. Weil ich mir auch ziemlich sicher bin, dass dieses Prozesswissen viel, viel wichtiger ist, als wenn die / Also den Zitronensäurezyklus, den können sie ihr Leben lang überall nachschlagen. Und vieles Wissen werden sie nie in diesem Grade brauchen. Aber dieses erfolgreiche Durchlaufen von Projekten und wenn man sich das dann auch noch selber zuschreiben kann, dass man eben Teil des Erfolgs war, ein Erfolgsfaktor war und eben positiv mit den anderen interagiert hat.“

*„Vertrauen in die Studierenden voraus. Dass man sagt: „Die können das.“ [...] das Gros kann das. Und wenn sie es noch nicht 100% können, dann lernen sie es hier. Und zwar selber.“ (ebd.)*

So argumentiert auch DE\_8, dass die gelungene Implementierung partizipativer HBNE von Seiten der Lehrenden ein Zutrauen in die Studierenden voraussetze. Für die Lernerfahrung der Studierenden sei eine „Orientierung an der Praxis und damit auch Auseinandersetzung mit der Praxis“ (DE\_8, EF\_DE\_37, G 7) förderlich, denn

*„...wenn man Aufträge, auch Arbeitsaufträge aus der Praxis kriegt, hat das einen anderen Ernstcharakter. Das ist auch ein Handeln in Ernstsituationen. Und befähigt ja letztlich auch die Studierenden. Oder man schätzt sie da ja auch insbesondere wert, oder traut ihnen zu, dass sie das können. Und das finde ich immer wieder wichtig. Und macht denen auch letztlich am meisten Spaß.“ (ebd.)*

Ähnlich ergänzt eine IP den CSF „Erreichbarkeit der Ziele“ mit dem Zusatz, es müsse sich um Ziele mit einer gewissen „Sinnhaftigkeit“ handeln. Das Studium müsse Raum für „Darstellungsmöglichkeiten, Gestaltungsmöglichkeiten“ und für „Ernsthaftigkeit im Zusammenhang mit Selbstorganisation“ (DE\_3.2, EF\_DE\_001.2)<sup>207</sup> geben, wie die IP sie beispielsweise bei transdisziplinären Konferenz-Veranstaltungen an der eigenen Hochschule erlebt: „Das ist wirklich eine unglaubliche Atmosphäre. Weil sie sehr motivierend ist für die jeweils anderen Studierenden und natürlich für die, die vortragen“ (ebd.). Diese Art von partizipativer HBNE in realen Situationen wirke sich auch auf die Qualität der Arbeitsergebnisse aus: „Wenn man merkt, dass man ernstgenommen wird und dass man wirklich ernsthafte Aufgaben auch bearbeitet, dann sind die Ergebnisse phänomenal“ (ebd.).

Des Weiteren wird die Etablierung von HBNE selbst als partizipativer Prozess, für den der Impuls und die Unterstützung der Lehrenden besonders relevant seien, beschrieben. Es bedürfe derer, „die es einfordern“ (DE\_8, EF\_DE\_38, G 7), wie eine IP am Beispiel der eigenen Hochschule schildert: „Der Impuls für den Umstrukturierungsprozess in Richtung Nachhaltigkeit kam von der „Leitungsebene und den Gremien“ sowie durch „ein starkes Zugpferd [...]. Das war wichtig. Aber es gab eben auch eine große Gruppe von Lehrenden“ (ebd.). Während es sich hier eher um einen *top-down* initiierten und von den Lehrenden in zentraler Weise vorangetriebenen Prozess handelt, beschreibt DE\_2 den Prozess an seiner Hochschule als einen *bottom-up*, durch „eine gewisse kritische Masse“ initiierten Prozess,

---

<sup>207</sup> Die Nummerierung der Faktoren beginnend mit \_00 verweist darauf, dass die Faktoren nicht quantitativ gewichtet wurden.

in dem Unterstützer\_innen ein Vertrauensverhältnis und die Kooperation mit anderen Dozierenden benötigen (DE\_2, EF\_DE\_5, G 7).

Die Implementation partizipativer HBNE „hängt einmal von den Lehrenden selber ab. Dann, dass man Kollegen, Kolleginnen überzeugen kann“ (ebd.), u.a. davon Leistungspunkte für partizipative HBNE-Formate zu vergeben.<sup>208</sup> Begonnen habe die Zusammenarbeit mit einer Abfrage an der gesamten Hochschule zum Interesse an der Verankerung von BNE. Die Zusammenarbeit sei durch ein „positives und vertrauensvolles Verhältnis zwischen den Kolleginnen und Kollegen“ (ebd.), durch Experimentierbereitschaft und Verständigungsprozesse in unterschiedlichen und interdisziplinären Teams geprägt gewesen. Der Vorteil dieses Vorgehens für die Implementation partizipativer HBNE wird so beschrieben, dass man

*„A) das Gefühl hatte man ist nicht nur alleine. B), dass man auch immer, wenn Gegenwind kam, argumentieren wollte: Das sehe nicht nur ich so, sondern das sehen wir so als wichtiges Anliegen auch von Hochschulbildung heute.“ (ebd.)<sup>209</sup>*

Die Unterstützung der Kolleg\_innen wird auch im Prozess von Regelwerkveränderung als sehr förderlich beschrieben. Wollte man Prüfungsordnungen, Prüfungsmöglichkeiten oder Curricula verändern, brauche man die „Unterstützung der Kollegen. Weil das kollegiale Prozesse sind. Die Veränderung von Regelwerken. [...] weil das natürlich auch demokratisch angelegt ist“ (DE\_4, EF\_DE\_14, G 7). Der IP nennt in diesem Zusammenhang auch die Hochschulleitung als Unterstützer\_in, betont allerdings stärker die Bedeutung der Kolleg\_innen.

Die „Einstellung der Hochschulleitung“ (DE\_6, EF\_DE\_27, G 3) wird außerdem von einer weiteren IP als hilfreich beschrieben.<sup>210</sup> Bei der Integration des Themas Nachhaltigkeit in die Lehrer\_innenbildung durch einen Service Learning Schwerpunkt im Rahmen großer Ausschreibungen sei diese ausschlaggebend gewesen: „Da war das positive Votum seitens der Hochschulleitung, die also auch eine bestimmte Vision der Weiterentwicklung ihrer Hochschule selber hat“ (ebd.). Allgemein betont die IP die Relevanz personeller Aspekte für die Implementation partizipativer HBNE. Es bedürfe solcher

---

<sup>208</sup> Hier wird länderübergreifend ähnlich argumentiert, dass Lehrende die Handlungsmöglichkeit zur Anerkennung von Leistungen und zur Bereitstellung curricularen Raums nutzen sollten (vgl. z.B. EF\_MX\_16, EF\_DE\_1).

<sup>209</sup> Weiter heißt es „Und dass man das dann auch gleich deutlich breiter argumentieren konnte. Und das war auch ein Vorteil gegenüber den Leuten, die da jetzt als Verhinderer auftreten.“

<sup>210</sup> In Ergänzung zum CSF *Unterstützung der Leitungsebene*

*„Personen, die sich auskennen. Die Personen, die es wichtig finden und zwar auf verschiedensten Ebenen. Auf der Ebene der Lehrveranstaltung des Einzelnen, auf der Ebene der Leitung der Hochschule.“ (DE\_6, EF\_DE\_24, G 7)*

Auf Seiten der Lehrenden bedürfe es einer gewissen Sensibilität, Partizipationsräume für Studierende auf einem „informellen, außercurricularen Wege“ (ebd.) zu schaffen und diese in die formale Bildung einfließen zu lassen. „Also Mitbestimmungsmöglichkeiten von Studierenden, Freiräume, ihre hochschuldidaktischen Szenarien so planen“ (ebd.), dass diese Leistungen später auch formal anerkannt werden. Entsprechend besteht hier eine Überschneidung personeller Kompetenzen mit den Gelingensbedingungen, welche den curricularen Raum betreffen.

Des Weiteren werden personelle Faktoren genannt, die sowohl Studierende als auch Lehrende betreffen. Hierzu gehöre etwa die „Bereitschaft mal ein Experiment zu machen“<sup>211</sup> und den „Raum zum Erwerb von Prozesswissen“ zu schaffen in einem entsprechenden „Setting“, in dem sich alle Beteiligten auf diesen Lernprozess einlassen (DE\_2, EF\_DE\_4, 8). Ein Beispiel für eine positive Lernerfahrung in diesem Zusammenhang beschreibt DE\_2 „wie ein Frustrationserlebnis dann in eine positive Problembewältigungsstrategie übergegangen ist“ (ebd.).

Weitere Gelingensbedingungen werden in der Beziehung bzw. der Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden verortet.<sup>212</sup> Neben der gemeinsamen Entwicklung von Fragestellung mit Identifikationspotenzial für die Studierenden (DE\_5, EF\_DE\_16, G 6) werden diese an der Entwicklung von (Seminar-)Inhalten beteiligt, die eine starke Handlungsorientierung haben und „manchmal auch zu politischer Aktion“ werden (DE\_5, EF\_DE\_19, G 5).<sup>213</sup> Besonders relevant in der Zusammenarbeit mit den Studierenden sei es, ihnen Handlungsspielräume aufzuzeigen. „Es muss eine Waage gefunden werden zwischen Katastrophe und schöner Zukunft. Wenn ich das mal so ausdrücken darf“ (DE\_5,

---

<sup>211</sup> Die Entscheidung zu einer solchen Experimentierbereitschaft beschreibt der IP folgendermaßen: „Wir machen das jetzt. Und im schlimmsten Fall stellen wir fest, dass es nicht funktioniert. Und dann haben wir eben festgestellt das geht leider nicht. So und wir haben es gemacht und wir haben festgestellt es geht. Es macht Spaß. Man bekommt sogar positives Feedback eben über eine Auszeichnung und ähnliches.“

<sup>212</sup> Die Faktoren im Folgenden wurden auch in Ergänzung zum CSF „Teilnehmende“ genannt.

<sup>213</sup> Im Folgenden führt der IP Beispiele aus, die sich etwa auf das Thema Mobilität an der Hochschule beziehen: „Das ist schon beabsichtigt im Rahmen der Werkstatt und das haben wir ja auch mehrfach so gemacht innerhalb der Uni zum Beispiel. Gab es auch mit dem AStA, Demonstrationen für eine andere Form von Mobilität. Im Moment arbeiten wir daran, dass eine Straße im Universitätskontext für den Durchgangsverkehr geschlossen wird. Solche Geschichten laufen da eben auch. Und die laufen auch aus Seminaren heraus. Aus und neben, das kann man immer nicht so richtig trennen.“

EF\_DE\_20, G 5). Die BNE beschäftige sich mit Inhalten wie Hunger, Ungerechtigkeit und Umweltkatastrophen. Entsprechend sei es wichtig

*„dass die Studierenden auch einen Handlungsspielraum für sich sehen und nicht nur Ohnmachtserfahrungen machen! Das ist so eine inhaltliche Bedingung. [...] Ob man nun an die Green economy glaubt, oder meint, das ganze Wirtschaftssystem muss auf eine andere Form von Wachstum umgebaut werden, dazwischen ist ja eine Menge Verschiedenes. Und die wahren und richtigen Antworten darauf befinden sich alle im Prozess, glaube ich. Sie sind nicht festgelegt. Für mich jedenfalls. Dieser Gestaltungsspielraum der gehört für mich dazu. Der muss im Seminar deutlich werden. Zumal ja, speziell jetzt bei mir in den Seminaren, die Leute ja für künftige Bildungsprozesse ausgebildet werden.“ (ebd.)*

Auch seien bestimmte Voraussetzungen Studierender förderlich für die Umsetzung partizipativer HBNE.<sup>214</sup> Hierzu zählen die Art der Schulerfahrung, Freiwilliges Engagement, erste Arbeits- oder Projekterfahrung.<sup>215</sup> Diese seien zwar begünstigende, aber keine bedingenden Voraussetzungen, denn:

*„Das würde ja bedeuten, dass ich darauf warte, dass schon so junge Leute kommen, die das schon wissen, was da los ist. Ich muss aber auch ermöglichen können, [dass] Studierende, die noch nie so eine Erfahrung gemacht haben, Partizipation dann anschließend praktizieren [...] können und verstehen [...] können.“ (DE\_3.2, EF\_DE\_001.2)*

Da die IP die Möglichkeit der Implementation partizipativer HBNE explizit nicht an die Vorerfahrung der Studierenden knüpfen möchte, wurde dieser Faktor bewusst nicht gewichtet. „Man kann allen Menschen ermöglichen zu partizipieren“ (ebd.).

#### 4.2.3.2 Hochschulprofil

Besonders häufig wurden länderübergreifend Gelingensbedingungen genannt, welche das „Profil“ der Hochschule betreffen (Mexiko 10 Nennungen, Deutschland 12 Nennungen).<sup>216</sup> Hierzu zählen Bedingungen, die sich auf Politik, Leitbild oder Kultur der Hochschule beziehen und auch strukturelle Aspekte umfassen.

---

<sup>214</sup> Diese wurden in Ergänzung zum CSF „Teilnehmende“ genannt.

<sup>215</sup> Die IP bezieht sich auf Schulerfahrungen, „die dem Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung ähnlich sind oder sogar darauf basieren. [Dies bedeutet für Schülerinnen und Schüler] selber mitdenken dürfen und dann stellen sie auch andere Fragen und andere Anforderungen.“

Zur Projekterfahrung führt sie aus: „Es kommt darauf an wie die Projekte organisiert worden sind. Aber wenn Menschen neben ihrer Schule etwas gemacht haben, selbst organisiert, dann geht das auch viel, viel einfacher.“

<sup>216</sup> Zwei der in Deutschland genannten Faktoren wurden nicht in der quantitativen Auswertung erfasst, da die Gewichtung aus zeitlichen Gründen entfiel. Bei zwei weiteren Faktoren erfolgte die Gewichtung mit Einschränkung (ihre Ausprägung wurde nicht gewichtet). Zwei der von mexikanischen Expert\_innen genannten Faktoren wurden nachträglich dieser Kategorie zugeordnet.

Bedingungen, die das Profil der Hochschule betreffen, wurden in Mexiko durchschnittlich als sehr relevant gewichtet (Mittelwert 7,5). Als förderlich gesehen werden eine partizipative Organisationskultur, Flexibilität und Offenheit der Organisation und die Autonomie der Hochschule, gesamt-institutionelle Ansätze und eine dezidierte Ausrichtung des Hochschulprofils auf Nachhaltigkeitsaspekte.

Eine partizipative Organisationskultur wird als Grundlage für eine gelingende Implementation partizipativer HBNE genannt. Diese wird allgemein charakterisiert durch die Flexibilität der Organisation, die Art des regulativen Rahmens oder des institutionellen Ansatzes. Die „Flexibilität der Organisation“ (MX\_9.1, EF\_MX\_26, G 7) bezieht sich auf eine nicht nur inhaltliche, sondern auch methodische Freiheit der Lehre, die wiederum im Rahmen autonomer Hochschulen eher ermöglicht wird. Gemeint ist eine „Flexibilität der Organisation, damit man die Inhalte anpassen kann und auf didaktisch und pädagogisch [angemessene] Art vermitteln kann“ (ebd.). Hilfreich sei auch die Möglichkeit der Anpassung an den Lehrstil des Dozierenden, etwa bezüglich der Wahl von virtuellen Methoden oder Präsenzmethoden.<sup>217</sup> Relevant sei eine Offenheit der Institution, vorhandene Beispiele guter Praxis in Forschung und Lehre sichtbar zu machen (MX\_1, EF\_MX\_2, G 7). Zwar, so eine IP, gebe es an der Hochschule ein umfassendes Nachhaltigkeitskonzept (Plan Ambiental Institucional), der Schwerpunkt würde allerdings im Bereich des nachhaltigen Betriebs umgesetzt, während eine systematische Auseinandersetzung mit Lehr-, Lern- und Forschungsaktivitäten – trotz vieler Beispiele guter Praxis – fehle.<sup>218</sup> In diesem Sinne sei ein wichtiges Element „der institutionelle Kontext, die Partizipationskulturen, damit solche Vorhaben umgesetzt werden können“ (ebd.). Ähnlich argumentiert MX\_2 für eine partizipative Organisationskultur. Die Integration von Nachhaltigkeit in Forschung und Lehre (HBNE) sei komplizierter als im Bereich des Betriebs, da

---

<sup>217</sup> Das bedeutet, dass manche Dozierenden Online - Medien, etwa Diskussionsforen, gut für partizipative HBNE einsetzen können, andere eher die persönliche Interaktion mit den Studierenden bevorzugen.

„...flexibilidad de la organización para que uno pueda adaptar los contenidos y darlos de una manera didáctica o pedagógica, adaptada también un poco a la característica del mismo profesor...porque hay algunos que a lo mejor se les facilita ponerlo en línea y tener más conectividad con los estudiantes, hacer un foro y a mí, por ejemplo, esas cosas no se me dan tan fácilmente yo necesito estar físicamente con los estudiantes.”

<sup>218</sup> “Hay aquí un plan grandote de la institución el P., pero que se queda mucho a un nivel de gestión, no se mete a la actividad educativa, docente, investigación, más docencia no tiene esa vinculación a los planes de los maestros, entonces si se queda a nivel de gestión y tenemos muchas cosas sobre eso pero entonces depende del enfoque, los intereses, las coyunturas, el contexto institucional para ver que pueda, pueda tener un interés en este sentido. Otro elemento sería ese, el contexto institucional, las culturas de participación para que puedan lograrse estos intentos.”

*„dies manchmal die Modifikation nicht nur intellektueller Traditionen im Innern eines bestimmten Studienfachs oder einer Fakultät impliziert, manchmal verändert das auch, zum Teil, prekäre Machtverhältnisse (-gleichgewichte) zwischen Gruppen, die innerhalb der Fakultäten im Wettbewerb stehen.“ (MX\_2, EF\_MX\_10, G 8)<sup>219</sup>*

Akademische Traditionen würden mitunter auf die Orientierung der Institution in Richtung Nachhaltigkeit, also auch auf die Implementation partizipativer HBNE, ver hindernd wirken. Damit würde es sich wie mit dem sogenannten „glass ceiling“, verhalten, dem Phänomen des unsichtbaren Glasdachs, einem aus der Genderforschung bekannten Konzepts, demzufolge ab einer bestimmten Ebene kein Aufstieg, keine Veränderung mehr möglich sei.

*„Dasselbe passiert mit Prozessen der Ausrichtung von Institutionen der Höheren Bildung auf Nachhaltigkeit: Wenn der Prozess der Gestaltung [...] wie eine Bedrohung der akademischen Traditionen gesehen wird, dann geht es bis da und nicht weiter. Es ist unglaublich, das passiert in den USA, in Europa und es passiert auch hier.“ (ebd.)<sup>220</sup>*

Entsprechend betont er die Relevanz des Partizipationskonzeptes der Hochschule, das unter dem Stichwort „comparte“ geführt wird (compartir - teilen, mittragen, sich anschließen): „Über dieses Gesamtkonzept möchten wir die Partizipation aller Angehörigen der Hochschulgemeinschaft erreichen.“ (ebd.)<sup>221</sup>

Des Weiteren wird die Organisationskultur durch einen „regulativen Rahmen“ charakterisiert, innerhalb dessen Strategien partizipativer HBNE umgesetzt werden (MX\_4, EF\_MX\_14, G 6,5).<sup>222</sup> Gemeint ist ein „unsichtbares“ Regelwerk, also unausgesprochene kulturelle Gesetze:

*„Ich meine nicht den regulativen Rahmen, der erlaubt oder sagt wie Partizipation sein soll. Ich meine den wirklichen [regulativen Rahmen], die Normen, der*

---

<sup>219</sup> „...porque implica a veces modificar no solo tradiciones intelectuales incrustadas al interior de una determinada carrera o una determinada facultad, sino, además altera a veces, en parte, equilibrios precarios de poder entre grupos que están en pugna al interior de las facultades.“

<sup>220</sup> „Esta figura de "glass ceiling" que se utiliza para los estudios de género de que hay un techo de cristal invisible que no está normado y todo para el caso de las mujeres pero que cuando las mujeres quieren llegar a los niveles superiores de gerencias, de dirección topan con ese techo de cristal. Eso mismo pasa con los procesos de sustentabilización de las instituciones de educación superior cuando el proceso de sustentabilización de las instituciones de educación superior se ve como amenaza para las tradiciones académicas (golpe) hasta ahí llego, es increíble y pasa en Europa y pasa en Estados Unidos y pasa también acá, sobre todo esas tradiciones académicas cerradas que muy resistentes a la innovación con figuras autoritarias muy pesadas en su interior "vacas sagradas" que son normalmente así personas tan grandes como yo o más pero que son inamovibles con voces de mucha autoridad y que obviamente no están involucradas en ese tipo de procesos porque son procesos nuevos que ellos no vivieron y todo pero no.“

<sup>221</sup> „Queremos lograr a través de ese plan maestro la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria.“

<sup>222</sup> Insofern ist der Faktor „Strategie mit einem Ziel“ in seiner Umsetzung bedingt durch diesen regulativen Rahmen, der die Organisationskultur prägt.

*Verhaltenskodex, all das was Dir im Rahmen einer Kultur sagt, was gut ist, was schlecht ist, was Du tun kannst und was Du nicht tun kannst.“ (ebd.).<sup>223</sup>*

Die Bezugnahme auf das „formale Regelwerk“, also die (schriftlich fixierten) Bestimmungen der Hochschule (normatividad<sup>224</sup>), wird dargestellt im Kontext der Diskussion um die Offenheit autonomer, staatlicher Hochschulen (siehe unten).

Die partizipative Organisationskultur wird auch als institutioneller Ansatz beschrieben (MX\_7, EF\_MX\_20, G 7,5). Die Förderung studentischen Engagements in partizipativen Prozessen stehe im Fall einer Hochschule im Fokus der Institution:

*„Partizipation als [gesamt-]institutioneller Ansatz geht über die Unterstützung der Leitungsebene hinaus [...], denn es ist eine Definition der Institution selbst unabhängig davon wer sie leitet.“ (ebd.)<sup>225</sup>*

Um eine kontinuierliche partizipative Organisationskultur zu etablieren (MX\_9.1, EF\_MX\_25, G 8), also um Partizipation im Bildungsmodell der Hochschule zu verankern, bedürfe es der Initiative von Führungspersonlichkeiten, die im Interesse der Hochschule, der Lehrenden und Studierenden denken. Ein Kontinuitätsverlust könne etwa durch einen Wechsel in der Leitungsebene zustanden kommen, da die Rektorate i.d.R. für 4 Jahre gewählt werden; und „manchmal sind vier Jahre nicht genug für Reformen dieser Art“ (ebd.).<sup>226</sup>

Diese Aussage wird durch MX\_2 bestätigt: Relevant für die Umsetzung partizipativer HBNE sei

*„die Kontinuität der Prozesse, weil es keine kurzfristigen, sondern mittel- und langfristige Prozesse sind. Und wenn alle vier Jahre ein Führungswechsel stattfindet [...], dann werden diese Prozesse unterbrochen. Es ist sehr schwer den Erfolg dieser Veränderungen zu konsolidieren, weil es keine Veränderungen sind, die man über ein Mandat [oder] Willenskraft (bzw. Bereitschaft) erreicht, sondern es sind tiefgreifende Veränderungen von Bräuchen und Gewohnheiten, und das sind langsame Veränderungen.“ (MX\_2, EF\_MX\_8, G 6)<sup>227</sup>*

---

<sup>223</sup> „No me refiero por Marco regulatorio aquel que permite o que dice cómo debe de ser la participación, no, me refiero al de a de veras, a las normas, a las costumbres, a todo aquello que en el marco de una cultura te dice que lo que está bien, lo que está mal, lo que puedes hacer y lo que no puedes hacer.“

<sup>224</sup> normatividad = Verordnungen, Bestimmungen, Vorschriften

<sup>225</sup> „...que es más que apoyo de la dirección, o sea, porque ya es una definición de la propia institución independientemente de quien este dirigiendo.“

<sup>226</sup> „...para llegar a ese camino es muy largo y entonces las autoridades duran cuatro años y a veces cuatro años no es suficiente para que una reforma como de este tipo.“ [...]“Llega alguien con una idea y a la mejor ahorita esa persona que llega, sí cree en esta cosa participativa y la va a impulsar, pero se va esa persona, porque después de cuatro años termina su gestión y el que llega no tiene ninguna idea, entonces, se pierde la continuidad.“

<sup>227</sup> „...la continuidad de los procesos porque estos procesos no son de corto plazo, son procesos de medio y largo plazo. Y si cada cuatro años que hay cambio de autoridades o algo así, estos procesos se interrumpen. Es



Eine partizipative Organisationskultur als Grundlage für eine gelingende Implementation partizipativer HBNE wird auch im Kontext staatlicher und privater (z.B. kirchlich getragener) Hochschulen diskutiert. Staatliche Hochschulen haben hier häufig eine kritischere Ausrichtung, entsprechend gehöre eine Partizipationskultur eher zur Identität staatlicher Hochschulen (MX\_2, EF\_MX\_10, G 8).

*„Das sich widersetzen können, das Protestieren, das Handeln, einen öffentlichen Protest organisieren, die Teilnahme an einer Demonstration sind partizipative Formen, die Universitäten [...] recht häufig nutzen, sowohl für Dinge, die außerhalb der Universität geschehen, aber auch für Dinge die innerhalb der Universität geschehen. Und mir scheint, dass die institutionelle Kultur hier viel aussagt über diesen Prozess der Institutionalisierung der Partizipation.“ (ebd.)<sup>228</sup>*

Eine partizipative Organisationskultur und die Autonomie der Hochschule seien Grundlagen-Faktoren, von denen die übrigen Gelingensbedingungen zur Implementation partizipativer HBNE abhängen (MX\_2, EF\_MX\_11, G 8).<sup>229</sup> Die Autonomie der Hochschule ist aus Sicht von MX\_2 besonders relevant, da sie eine gewisse Unabhängigkeit in der Entscheidungsfindung und Selbstgesetzgebung ermöglicht.

*„Das ist in den letzten 16 Jahren dieser Universität einfacher geworden, da sie ihre Autonome erlangt hat. Aber sie war [vorher] nicht autonom und jedes Mal, wenn sie etwas in ihrer Hochschulgesetzgebung ändern wollte, musste das von Kongress des Bundesstaates genehmigt werden. Das war früher noch viel schwieriger, aber es ist weiterhin schwierig.“ (ebd.)<sup>230</sup>*

So könne der rechtliche Rahmen in Form von Verordnungen (normatividad) sehr hinderlich wirken und (partizipations-)förderlichen hochschulpolitischen Prozessen auch im Wege stehen. MX\_2 beschreibt einen aktuellen Umgestaltungsprozess an der Hochschule, in welchem Nachhaltigkeit mit angrenzenden thematischen Bereichen zu einem

---

muy difícil consolidar el éxito de estos cambios porque no son cambios que se puedan lograr por mandato, por voluntad, sino son cambios profundos de usos u costumbres y estos son cambios lentos.”

<sup>228</sup> “El poder oponerse a algo, el protestar, el hacer, organizar una protesta pública, en participar en una marcha que son formas participativas que las universidades [...] usan con bastante frecuencia, tanto para cosas que pasan fuera de la universidad pero también para cosas que pasan dentro de la universidad. Y me parece que ahí la cultura institucional nos dice mucho de este proceso de institucionalización de la participación.”

<sup>229</sup> “...estos dos pues sería más bien algo como que vertical, autonomía y cultura institucional participativa, este, son como cuestiones como de otro orden que tienen que ver, como el telón de fondo de una obra de teatro, el telón de fondo. [...] Porque todo tiene que, qué les importa, en qué orden, el dinero, la participación, el apoyo, la continuidad tiene que ver con toda esta cultura institucional con este, la autonomía para tomar decisiones.”

<sup>230</sup> „Esto se ha facilitado en los últimos 16 años en esta universidad porque consiguió su autonomía. Pero no era autónoma esta universidad y cada vez que quería cambiar algo dentro de su legislación de la universidad esto tenía que ser aprobado por el congreso del estado. Era todavía mucho más difícil hacerlo antes, pero ahora sigue siendo también difícil.”

Querschnittsbereich zusammengefasst werden soll: „Wir sprachen darüber, wie der bestehende rechtliche Rahmen den Fortschritt bestimmter Prozesse beeinflusst.“ (ebd.).<sup>231</sup>

Der Vorteil eines „offeneren Rechtsrahmens“ (normatividad abierta) an staatlichen und autonomen Hochschulen wird auch von MX\_4 herausgestellt. Er sei flexibler, etwa in Bezug auf die Gründung von hochschulischen Initiativen,<sup>232</sup> und ermögliche so eine größere Offenheit und Pluralität (MX\_4, EF\_MX\_14, G 6,5).

*„Normalerweise gibt es an der staatlichen Hochschule eine größere Flexibilität in den Räumen, in den Momenten, zwischen denjenigen die teilnehmen können [...]. Erstens ist es eine viel offenere Institution, zweitens ist sie viel pluraler; ein wesentlicher Punkt wenn es um Partizipation zu Nachhaltigkeit geht.“ (ebd.)<sup>233</sup>*

Die Aussage, dass staatliche, autonome Hochschulen eine größere Flexibilität in der Umsetzung partizipativer HBNE haben, wird indirekt durch die Aussage eines IP einer privaten Hochschule bestätigt. Dort wird als zentrale Prämisse das „Vorhandensein einer institutionellen Umweltpolitik“ bzw. Nachhaltigkeitspolitik beschrieben, die „explizit und deutlich“ formuliert ist. Ohne diese sei man relativ handlungsunfähig (MX\_3.2, EF\_MX\_12, G 8).<sup>234</sup>

#### *Deutschland*

Bedingungen, die das Profil der Hochschule betreffen, wurden auch in Deutschland als relevant gewichtet, allerdings im Durchschnitt etwas geringer als in Mexiko (Mittelwert 6). Als Gelingenbedingungen werden Faktoren genannt, die die Organisationskultur und das Selbstverständnis der Hochschule betreffen, sowie hochschulpolitische Prozesse und strukturelle Faktoren.

Eigenschaften einer partizipativen Organisationskultur als Implementationsbedingung werden von den IP beschrieben als „offenes Hochschulklima“, „partizipative Hochschulkultur“ oder „Partizipations- und Innovationskultur“. Eine partizipative

---

<sup>231</sup> „Hablamos de cómo está la normatividad universitaria existente dificultando el paso de ciertos procesos.“

<sup>232</sup> Der flexible Rechtsrahmen ermögliche (mit Ausnahme von Studierendenvertretungen, die im Universitätsrat vertreten sind) „jegliche spontane Organisation von Studierenden, Projekten oder Außenbeziehungen / Zusammenschlüssen [...] all das wird gern gesehen.“ Im Original: „La normativa en general es bastante flexible, no te pone requisitos para organizar un grupo, salvo las representaciones estudiantiles que avala el Consejo Directivo Universitario, de ahí en fuera puede haber cualquier tipo de organización espontánea de estudiantes, de proyectos o de vinculación [...] todo eso es bien visto.“

<sup>233</sup> „Normalmente la universidad pública hay mucha más flexibilidad en los espacios, en los momentos, entre quienes pueden participar y en qué etc., entonces, lo primero es que es una institución mucho más abierta, lo segundo es que es mucho más plural; cuestión imprescindible cuando se trata de participación sobre la sustentabilidad.“

<sup>234</sup> „La existencia de una política institucional ambiental, eso, sí, si no hay no se puede hacer nada, no sirve, entonces, tiene que haber una política institucional, explícita clara...“

„Hochschulkultur ist begünstigend, einfach weil man dadurch motiviert wird“ (DE\_6, EF\_DE\_28, G 3). Sie werde durch engagierte Führungspersönlichkeiten in relevanten hochschulischen Akteursgruppen in Management und Lehre ermöglicht.<sup>235</sup> „Damit richte ich eine bestimmte Kultur ein und damit habe ich aber dann auch Folgen, die festgeschrieben werden können“ (DE\_6, EF\_DE\_28, G 3). So wird ein Zusammenhang zwischen der Unterstützung der Leitungsebene, personellen Aspekten und der „unsichtbaren“ Organisationskultur hergestellt, die wiederum Auswirkungen auf das „festgeschriebene“ Regelwerk der Hochschule hat. Andere IP sehen einen ähnlichen Zusammenhang zwischen Leitung und der „Partizipations- und Innovationskultur“. Es gebe

*„übergeordnet eine Mitmachkultur, die letztlich irgendwo erkennbar ist in einer Organisation. Am besten natürlich durch ein commitment der Leitung. Wobei da würde ich sagen sogar, ohne das geht es gar nicht. Wenn eine Leitung nur top-down orientiert ist, dann glaube ich, spiegelt sich das dann auch in der Unternehmenskultur so wieder.“ (DE\_7.1, EF\_DE\_002.1)<sup>236</sup>*

Ein „offenes Hochschulklima“ wird von einer IP aus dem Bereich der Lehrer\_innenbildung als Gelingensbedingung genannt, da dies langfristig auch die Grundlage für die Ermöglichung von Partizipation in der Schule sei. Diese Forderung würde in der Schule oftmals nicht eingelöst, da

*„viele Direktoren einfach ihr Kollegium auch nicht hinreichend partizipieren lassen und dann die Lehrkräfte in der Schule auch teilweise nicht auf den Einfall kommen Schüler partizipieren zu lassen. Zum Beispiel an sowas wie Unterricht. [...] Aber im Endeffekt können wir es an der Hochschule ja auch nur bemängeln, wenn wir selber versuchen genauso rein zu arbeiten und das deutlich zu machen „Wie kann man das dann im Seminar machen?““ (DE\_9, EF\_DE\_41, G 4,5)*

Desweiteren spielen politische Rahmenbedingungen eine Rolle, etwa die politische Unterstützung von HBNE oder ihre prioritäre Behandlung in der Hochschulpolitik. Bezüglich der „politischen Flankierung“ von HBNE weist DE\_7.1 auf den positiven Effekt für die Implementation partizipativer HBNE hin, welcher durch die Kooperation von Hochschule und regional- oder landespolitischen Akteuren entsteht. Beispielhaft nennt sie die Einbindung von HBNE-Initiativen und -Drittmittelprojekten in landespolitische Maßnahmen (DE\_7.1, EF\_DE\_002.4<sup>237</sup>):

*„Es gibt ja einen Kooperationsvertrag, Klimaschutzvertrag zwischen Universität [...] und der Stadt [...], wir sind Klimaschutzpartner des Landes [...]. Und in*

---

<sup>235</sup> Vgl. hierzu vgl. auch die Faktoren „Lehrende / Lernende – Personelle Aspekte“ DE\_6, EF\_DE\_24 und „Einstellung der Hochschulleitung“ DE\_6, EF\_DE\_27

<sup>236</sup> Das Beispiel wurde während des Interviews nicht gewichtet aus zeitlichen Gründen.

<sup>237</sup> Das Beispiel wurde während des Interviews nicht gewichtet aus zeitlichen Gründen.

*diesem Klimaschutzvertrag ist „Projekt A“ und „Projekt B.“ als bewusstseinsbildende Maßnahme und als wichtige didaktische Instrumente verankert. Was ich auch eine ganz wichtige Erfolgsbedingung finde. Also die politische Flankierung.“ (ebd.)*

Besonders hebt DE\_5 die Relevanz einer deutlichen Positionierung seitens der Hochschule hervor. Partizipative HBNE müsse als Priorität der Hochschulpolitik behandelt werden, um Kontinuität und Qualität der Implementation partizipativer HBNE zu gewährleisten; damit diese nicht ausschließlich von der Initiative einzelner engagierter Dozierender abhängen und auf professionellem Niveau betrieben würde. Es sei

*„wichtig, dass das auch Hochschulpolitik ist. Dass [...] die Hochschule deutlich zeigt, sie will das. Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung ist Anliegen der ganzen Universität.“<sup>238</sup> (DE\_5, EF\_DE\_15, G 8)*

In ähnlicher Weise werden Gelingensbedingungen genannt, die die Relevanz von Nachhaltigkeit in der Schwerpunktsetzung oder im Leitbild der Hochschule betonen:

*„Ich glaube es geht nicht ohne von oben vorgesetzten oder von oben freigegebenen breiten Rahmen. Das hilft natürlich wenn man in seinem Leitbild schon sowas drin stehen hat, wie bei uns, wo dann wirklich Nachhaltigkeit einerseits aber eben auch das praxisorientierte und das humanistische Bildungsideal als Dreieck drinstehen.“ (DE\_3.1, EF\_DE\_10, G 7)*

DE\_3.1 betont, neben der Bedeutung der Unterstützung durch die Leitungsebene, auch die besondere Bedeutung der Anlage von Nachhaltigkeit in Leitbild und Selbstverständnis der Hochschule, auch in Kombination mit anderen Orientierungswerten. Eine ähnlich förderliche Kombination von Praxisorientierung und Nachhaltigkeitsprofil der Hochschule (entspringend aus der Tradition der Fachhochschule mit Umweltschwerpunkt), wie DE\_8 beschreibt:

*„Wir kommen aus grünen Themen [...], die man eigentlich nicht anders als praxisorientiert lehren kann. Kann man schon, aber dann ist das auch von der*

---

<sup>238</sup> Gesamtes Textsegment: „Und dann ist es natürlich schon so, dass es an einer Uni auch gewollt sein muss. Also die Uni muss da auch Zeichen setzen, dass das Unipolitik ist. Das Problem ist ja / Ich werde in (XY) Jahren pensioniert [...]. Es ist eben eine sehr individuelle Angelegenheit bei Hochschullehrenden. Und deswegen ist es wichtig, dass das auch Hochschulpolitik ist. Dass es die Hochschule deutlich zeigt, sie will das. Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung ist Anliegen der ganzen Universität. Das ist ganz, ganz wichtig. Sodass eben auch Leute, die das nicht unbedingt in die Wiege gelegt bekommen haben, in die politische Sozialisation hineingelegt bekommen haben, Anstöße bekommen dies als einen festen Bestandteil dessen, was man in, und Frau natürlich auch, in Universitäten macht, zu sehen. Das ist für mich sehr wichtig. Dieses Signal muss einfach da sein. Sonst bewegt sich das irgendwie auf Vorgartenpflege-Hobby oder so einem Niveau.“

*Qualität her anders. Und in dieser Tradition sind wir weitergelaufen.“ (DE\_8, EF\_DE\_35, G 8)<sup>239</sup>*

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der die hochschulische Schwerpunktsetzung im Bereich Nachhaltigkeit betrifft, wird mit dem Motto „walk the talk“ umschrieben (DE\_7.2, EF\_DE\_31, G 6). Gemeint sind hier die betriebliche Umgestaltung nach Nachhaltigkeitskriterien und die Sichtbarmachung dieser Maßnahmen als Beitrag zu informellen Lernprozessen:

*„Die Hochschule selber muss versuchen sich unter Nachhaltigkeitskriterien zu optimieren. Und dieses für die Studierenden sichtbar machen, sodass man sagen kann "Hier wird das auch praktiziert. [...] es macht auch den Alltag aus“. Und das ist, glaube ich schon, eine gute Sache.“ (ebd.)*

Der IP beschreibt weiterhin Maßnahmen, durch welche in den vergangenen Jahren Beispiele der nachhaltigen Gestaltung des Hochschulbetriebs sichtbar gemacht wurden; so z.B. im Bereich *Ernährung* die Einführung vegetarischer Angebote in der Mensa, im Bereich *Mobilität* der Fokuswechsel von PKW-Parkgelegenheiten zur ÖPNV-Anbindung oder im Bereich *Energie* die Anbringung von Energiebilanztafeln.

Schließlich spielen „rechtliche Rahmenbedingungen“ eine Rolle, wie die Verfasstheit von Hochschulgruppen, Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen, sowie weitere strukturellen Faktoren, etwa Größe der Hochschule oder der Lerngruppen.

Die Relevanz institutionalisierter Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen wird etwa am Beispiel von Studienkommissionen mit Stimmmehrheit der Studierenden herausgestellt, welche semesterweise über partizipative und nachhaltigkeitsorientierte Lehrangebote an der jeweiligen Hochschule mitentscheiden können (DE\_3.1, EF\_DE\_9, G 8). In diesem Zusammenhang wird auch landesgesetzlich vorgeschriebene Studierendenbeteiligung als wichtig dargestellt:

*„Anders als in anderen Bundesländern ist ja auch gesetzlich vorgeschrieben, dass die Studierenden sowieso auch beteiligt werden. In [einem anderen Bundesland] beispielsweise haben die keinerlei Stimmrechte in den Hochschulgremien. Das halte ich für sehr problematisch. Auch wenn es hier nur wenige Stimmen sind, die sie im Senat und so weiter haben, sind sie in allen Hochschulgremien auch bis hin zum Hochschulrat immer vertreten und können da die Belange auch einbringen.“ (ebd.)*

---

<sup>239</sup> Weiter heißt es hier: „...die praxisorientierte Lehre hat da den Start gehabt, die Fakultät musste aber irgendwann schließen und dann ist nach der Wende eine Fachhochschule neu aufgebaut worden mit der Idee natürlich die Forstwissenschaften wieder hier zu etablieren, aber dann auch die klare Aussage "Ein Fachbereich wird nicht reichen. Ihr braucht vier Fachbereiche. Jetzt lasst euch mal was einfallen.““

Sowohl DE\_3.1 als auch DE\_6 stellen die Bedeutung studentischer Gruppen heraus. Es sei wichtig, dass „man studentische Verbünde, studentische Organisationen auch stützt, sie ernst nimmt und ihnen eine Stimme gibt“ (ebd.). Das festgeschriebene „Rederecht“ der Studierenden wird auch beschrieben als eine

*„strukturelle, wesentliche Bedingung. Es gibt die Festschreibung: Man darf eine Hochschulgruppe gründen. Die ist quasi rechtlich verankert. Das ist die Kultur dieser Hochschule, aber es ist auch eine festgeschriebene Kultur. [...] Und entsprechend können dann Studierende sich mit gesellschaftlich relevanten Fragen auseinandersetzen und haben ganz viel Mitsprache- und Mitwirkungsrechte und Mitbestimmungsrechte zur Gestaltung dieses universitären Lebens.“ (DE\_6, EF\_DE\_25 G 5)*

Des Weiteren wird als förderlich beschrieben, dass die Umsetzung von Veränderungen „für kleine und mittlere Hochschulen einfacher ist, eben wegen dieser kurzen Wege. Und die auch Vertrauen bedingen“ (DE\_2, EF\_DE\_8, G 5). Diese „Flexibilität“ (ebd.) erleichtere den Zugang zu relevanten Informationen, wie Zuständigkeiten, oder den Kontakt zu relevanten Akteuren wie Dezernaten, Hochschulleitung, Dekanaten oder Kollegen anderer Fachbereiche. Schließlich werden als Gelingensbedingung auch kleine Lehr-/Lerngruppen genannt, durch die „ein starker Grad von Selbstbeteiligung möglich ist“ (DE\_5, EF\_DE\_18, G 5).<sup>240</sup>

#### 4.2.3.3 Curricularer Raum

Interviewpartner beider Länder nannten die Bereitstellung von *Curricularem Raum* als relevante Bedingung zur Umsetzung partizipativer HBNE.<sup>241</sup> Die Beschreibungen umfassen sowohl curriculare „Freiräume“, die ein Experimentieren mit partizipativen Methoden ermöglichen, als auch strukturell verankerte Räume, die explizit für partizipative HBNE vorgesehen sind.

#### *Mexiko*

Gelingensbedingungen werden darin gesehen, dass Wahl- und Selbstbestimmungschancen Studierender durch Flexibilität im curricularen Raum ermöglicht werden (MX\_9.2, EF\_MX\_29, G 6) oder dass bewusst Raum für interdisziplinäre Lehre geschaffen wird. Hier

---

<sup>240</sup> „Ich meine, das ist das Übliche. Da kommt jetzt das Wunschprogramm. Kleine Gruppen, bei denen man in der Lage ist überhaupt Partizipation in größerem Maße...Also sagen wir mal so, kleine Gruppen, die ein nicht konsumtives Lernen ermöglichen, oder ein wenig konsumhaftes Lernen ermöglichen. Also ein starker Grad von Selbstbeteiligung möglich ist“ (ebd.).

Je kleiner die Veranstaltung umso größer, das ist aber auch einfach Logik, der Grad an Partizipation, der möglich ist. Jedenfalls sehe ich das so. Klar kann man immer auch selbst eine Vorlesung partizipativer gestalten, als sie üblicherweise gestaltet ist, aber das hat eben alles seine Grenzen.“

<sup>241</sup> Mexiko 3 Nennungen, Deutschland 8 Nennungen

gebe es Beispiele sehr guter Praxis, die in die Breite übertragen werden können. Ein Beispiel hierfür ist die interdisziplinäre Produktentwicklung in verschiedenen ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, die explizit auf Nachhaltigkeit ausgerichtet ist und methodischen Regeln interdisziplinärer Arbeitsweise folgt (MX\_9.2, EF\_MX\_31, G 5). Die Umsetzung interdisziplinärer Angebote hält die IP zudem für aussichtsreich, da sich viele Personen von dieser Arbeitsweise „früher oder später überzeugen lassen“.<sup>242</sup>

MX\_5 spricht von der Bereitschaft Dozierender, Lehrzeit für die Teilnahme an non-formalen, bzw. außercurricularen BNE-Aktivitäten zur Verfügung zu stellen. Sie sieht den Handlungsspielraum für die Bereitstellung des curricularen Raums bei den Dozierenden. Aufgrund der hohen Arbeitsauslastung seien sowohl Dozierende als auch Studierende selten für außercurriculare Angebote zu gewinnen.<sup>243</sup> Partizipative HBNE erfordere auch außerhalb des Hörsaales Zeit. Im formalen Bildungssystem dominiere aber die Vorstellung, dass darin kein Mehrwert läge. Viele Dozierenden sähen diesen Zeitaufwand

*„nicht als Investition. Sie sehen das nicht wie „Ich hole die Studierenden raus, damit Sie mal eine andere Energie bekommen, Abstand gewinnen, auf neue Ideen kommen, frei sind, genießen [...]““ (MX\_5, EF\_MX\_16, G 8)*

Dozierende könnten solche Angebote aber durchaus in die formale Lehre integrieren, zum Beispiel im Rahmen von Leistungs- und Teilnahmenachweisen, wenn Studierende nicht aus intrinsischer Motivation teilnehmen. Wenn Dozierende solche außercurricularen Aktivitäten fördern und anerkennen, sehen Studierende sie auch als prioritär für ihre Ausbildung (ebd.).

### *Deutschland*

Ähnlich argumentieren deutsche Expert\_innen für curriculare Räume, die als offene Räume charakterisiert werden, als „Freiraum. Dass man wirklich irgendwo eine Rubrik hat, wo man experimentieren darf“ (DE\_4, EF\_DE\_11, G 8). Dies sei auch möglich im Rahmen studentisch organisierter Seminare, wie sie DE\_1 aus seiner eigenen Studienzeit beschreibt. Studierende haben sich

*„ein Thema überlegt und [...] dazu eine Lehrveranstaltung gemacht. [Mit der Unterstützung von Professor\_innen] lief das Seminar natürlich auch als Fachveranstaltung, die man sich anerkennen lassen konnte.“ (DE\_1, EF\_DE\_1, G 6)*

---

<sup>242</sup> „La clase interdisciplinaria tarde o temprano [...] las vas...convenciendo.“

<sup>243</sup> Insofern besteht eine Nähe dieser Argumentation zum CSF „zeitliche Ressourcen“, vgl. hierzu auch die Argumentation eines deutschen IP, man müsse den „Overload“ der Studierenden reduzieren. DE\_7.2.

Entsprechend wird die formale Anerkennung partizipativer HBNE-Angebote als relevante Gelingensbedingung gesehen. Formen partizipativer HBNE müssen eine „formale Wertschätzung in Form von Leistungspunkten“ erfahren, also als „Leistungsbereich“ definiert werden (DE\_6, EF\_DE\_22, G8). Hochschulen brauchen

*„die Offenheit, dass man es irgendwo kreditieren kann. [...] Weil die Studierenden schon ihre Leistungspunkte dafür haben wollen oder zumindest eine Bescheinigung.“ (ebd.)*

Diese Formate bedürfen demnach der curricularen Verankerung: Man sollte „partizipative Methoden strukturell verankern [nicht nur zu Themen nachhaltiger Entwicklung, sondern auch als] ein generelles Thema der Hochschulen“ (DE\_7.2, EF\_DE\_32, G 5).

*„Partizipation als Gnade oder Partizipation als Recht. Es muss irgendwo das Recht dazu festgelegt sein. Und das kann eine Studien- oder Prüfungsordnung sein. [...] Es braucht eigentlich nur die Öffnung eines Bildungsbereichs, in dem das überhaupt Platz findet.“ (DE\_6, EF\_DE\_23, G 8)*

An einigen Hochschulen wird dies im Rahmen systematisch verankerter Formate wie Projektarbeit oder Service Learning in überfachlichen Angeboten erfolgreich realisiert (DE\_6, EF\_DE\_23, G 8). Diese können sich durch offene Fragestellungen und die Entwicklung konkreter Produkte (z.B. eines Films), idealerweise in Gruppenarbeit charakterisieren (DE\_7.2, EF\_DE\_29, G 7,5).

Als förderlich für die curriculare Verankerung partizipative HBNE werden auch „geringe Hürden bei Moduländerungen“ gesehen (DE\_9, EF\_DE\_40, G 4,5). In diesem Zusammenhang fällt auf, dass Reformen im Zuge des Bologna-Prozesses kritisch gesehen werden. Diese haben häufig zu einer Überlastung der Studierenden geführt und durch zu strikte Vorgaben den notwendigen curricularen Freiraum reduziert, um „sich mit Kreativitätstechniken oder auch mit Projekten etc. zu beschäftigen“ (DE 7.2, vgl. hierzu auch DE\_2, DE\_9). Dies mag allerdings auch an der Auslegung der Reformen liegen, da davon ausgegangen wird, sich zu stark

*„festlegen zu müssen hinsichtlich der Modulbeschreibung. [...] Wenn ich jetzt aber schreibe "Portfolio oder mündliche Abschlussprüfung", habe ich einfach schon mal mehr Spielraum reinzugehen. Und solche Oder-Lösungen sind möglich.“ (DE\_9, EF\_DE\_40, G 4,5)*

Curriculare Reformprozesse können auf diese Weise als Gestaltungsspielraum genutzt werden.



#### 4.2.3.4 Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten

Expert\_innen beider Länder nennen das Vorhandensein bzw. die Nutzung von Netzwerken und Kooperationen als förderliche Bedingung zur Implementation partizipativer HBNE: Netzwerke mit transdisziplinärer Ausrichtung, Kooperationen mit außerhochschulischen Partnern, solche die einen Bezug zum regionalen Umfeld herstellen. Diese werden in Deutschland etwas häufiger genannt als in Mexiko, wobei die Gewichtung in etwa gleich ausfällt (fünf Mal DE – G 6,5 bis 4 / zwei Mal MX – G 7,5 bis 5).

##### *Mexiko*

Von mexikanischen Expert\_innen wird auf zwei Aspekte hingewiesen, die die Gewinnung von und den Umgang mit Praxispartner\_innen aus Sicht der Hochschule betreffen: Eine gewisse „administrative Flexibilität“ erleichtert die Gewinnung von außerhochschulischen Kooperationspartner\_innen, die etwa als Anbieter\_innen von Praktikumsplätzen für Studierende fungieren können (MX\_9.2, EF\_MX\_32, G 5). Dabei ist es auch wichtig, dass es

*„...Räume gibt, im externen Bereich, in den Außenbeziehungen [...], die institutionell etabliert sind, damit die Studierenden sich in diesen außeruniversitären Prozessen als Teil Ihrer akademischen Ausbildung beteiligen können.“ (MX\_7, EF\_MX\_19, G 7,5)<sup>244</sup>*

Idealerweise handelt es sich also um institutionalisierte Vernetzungsmöglichkeiten mit außerhochschulischen Partner\_innen, damit Studierende sich dort im Rahmen ihrer Hochschulausbildung engagieren können.

##### *Deutschland*

Als Gelingensbedingungen werden Forschungs- und Lehrkooperation und Kooperationen mit einem konkreten Bezug zum Umfeld der Hochschule genannt. „Hier lokal zu schauen, was man da machen kann, [...] finde ich wirklich interessant“ - so ein Interviewpartner an einer Universität, der diesen Umfeld-Bezug als besondere Stärke der Fachhochschulen und Defizit der universitären Ausbildung beschreibt (DE\_7.2, EF\_DE\_34, G 4). Als vorbildliches Konzept werden Forschungs- und Lehrkooperation an einem Beispiel-Projekt im lokalen Umfeld beschrieben, dem Format der sogenannten „Real-Labore“, welche als Idealtypus transdisziplinärer Arbeit dargestellt werden:

---

<sup>244</sup> "Luego que haya los espacios, en la parte externa, de vinculación externa, que pues haya los espacios externos, institucionalmente establecidos, para que los estudiantes se involucren en esos procesos extrauniversitarios como parte de su formación universitaria."

*„Es ist ein Vorteil der Reallabore, dass die Fragestellung [...] aus dem Feld [...] und] in der Regel aus dem lokalen Umfeld [kommt...], ein super Verknüpfungspunkt zu dieser Projektidee. Zu diesen Projektsemestern. Weil man dann die Möglichkeit hat, wenn man [...] im Kontext von Reallaboren selber unterwegs ist, dort die Studierenden tatsächlich auch mit einzubeziehen. Und da sehe ich so einen fast Idealtypus [...] Wenn das gelingt, diesen Zusammenhang zu stiften - also lokal ein größeres Projekt zu machen, also systematisch darüber zu forschen - dann kann man gleichzeitig auch die Studierenden mit einbeziehen. Dann hat man einen partizipativen Aspekt in mehrfacher Hinsicht.“ (DE\_7.2, EF\_DE\_33, G 4)*

Auch im Kontext des Lehramtsstudiums wird die Zusammenarbeit mit außerschulischen bzw. außerhochschulischen Partner\_innen als förderlich beschrieben: „Ich finde, dass das nochmal ein didaktisches Mittel ist, das gerade auch der Partizipation dient“ (DE\_5, EF\_DE\_17, G 5). Hierbei wird die Freiwilligkeit der Studierenden als wichtige Voraussetzung betont, auch als Reaktion auf die bisweilen geäußerte Kritik an einem solchen Vorgehen unter Berufung auf den Beutelsbacher Konsenses:

*„Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot, Schülerorientierung. Und viele sehen das eher als so ein Neutralitätsgebot [...aber auch] dieser Beutelsbacher Konsens hat ja einen normativen Hintergrund. Der heißt „Grundgesetz Menschenrechte“. Und „Grundgesetz Menschenrechte“ ist für mich ganz klar heutzutage durch das Leitbild nachhaltiger Entwicklung zu ergänzen. Steht ja im Grundgesetz 20a.“ (ebd.)*

Die Freiwilligkeit der Studierenden sei außerdem bereits durch die Ankündigung außerhochschulischer Kooperation in der Veranstaltungsankündigung gegeben (ebd.). Hilfreich seien des Weiteren etablierte Netzwerkstrukturen: „Gut ist es auch für die Partizipation, wenn schon Netzwerke da sind, auf die man zurückgreifen kann“ (DE\_9, EF\_DE\_39, G 6,5). Die Nutzung dieser Netzwerke sei auch wichtig „um ständig zu reflektieren, was man macht und [um] Ideen zu bekommen“ (ebd.).<sup>245</sup> Eine weitere Interviewpartnerin beschreibt die Vorteile eines etablierten Kooperationsnetzwerkes zwischen Hochschulangehörigen und Praxispartnern mit dem Ziel der Bündelung, Abstimmung und Optimierung von Inhalten, Kommunikationsprozessen und Innovationen zwischen den Netzwerkmitgliedern: „Damit gibt es so ein gemeinsames Standing“ (DE\_6, EF\_DE\_26, G 4).

---

<sup>245</sup> Ähnlich argumentiert eine mexikanische IP zu „institutionalisierten Kooperationen“ (MX\_7, EF\_MX\_19), wobei sich die deutsche IP hier allerdings eher auf das persönliche Netzwerk bezieht.

#### 4.2.3.5 Finanzielle Ressourcen

Einige Interviewpartner\_innen nannten auch „Finanzielle Ressourcen“ als relevante Faktoren für die Implementation partizipativer HBNE (Deutschland 2, Mexiko 3 Nennungen).

##### *Mexiko*

Die Entwicklung und Umsetzung partizipativer Bildungsprozesse bedürfe einer gewissen institutionellen Unterstützung, die sich auch durch die Bereitstellung finanzieller Mittel ausdrücken würde (MX\_8.2, EF\_MX\_24, G 6). Zwar würden partizipative HBNE-Prozesse auch ohne zusätzliche finanzielle Mittel entwickelt, allerdings langsamer oder in reduzierterer Form. Von ihrer Umsetzung wären zudem einige Studierenden aufgrund fehlender finanzieller Mittel ausgeschlossen: Bei Praxisaufenthalten (Exkursionen) würden Mittel für Unterkunft, Verpflegung, Transport etc. weitestgehend von den Studierenden selbst aufgebracht, sodass die Übernahme solcher Kosten „in diesem Sinne institutionelle Unterstützung bedeuten würde“ (ebd.).<sup>246</sup>

Mit etwas anderer Ausrichtung argumentieren IP, welche die Bedeutung finanzieller Ressourcen eher gering bewerten:

*„... die wichtigsten Veränderungen betreffen kulturelle Formen [...u.a. im Bereich der Lehre], die eigentlich nicht vom Geld abhängen, aber es wird auf das Fehlen finanzieller Mittel zurückgeführt.“ (MX\_2, EF\_MX\_9, G 5)<sup>247</sup>*

Entsprechend solle der Etat nicht pauschal als wichtigstes Argument herangezogen werden (vgl. hierzu auch die Argumentation in MX\_4: Nicht finanzielle Ressourcen, sondern die Organisationsfähigkeit seien die relevante Gelingensbedingung).<sup>248</sup> Allerdings sei ein Etat für Umstrukturierungen in Technologie und Infrastruktur notwendig. Auch seien finanzielle Einschnitte in anderen Bereichen der Hochschule des IP derzeit deutlich spürbar, weshalb dieser Faktor als relevant erachtet wird (ebd.).

---

<sup>246</sup> „... en ese sentido sería el apoyo institucional.“

Das gesamte Segment lautet: „El apoyo institucional es que la universidad nos provea de ciertos elementos, si queremos llevar a desarrollar una práctica, pues nos pueda proveer sobre todo, que nos dé recursos para el hospedaje de los estudiantes o para el transporte de los estudiantes, a ese tipo de recursos. La gran mayoría salen de los propios estudiantes...hospedaje, que nos depara comidas o que nos dé el transporte, sobre todo, que es uno de los aspectos que en ese sentido sería el apoyo institucional.“

<sup>247</sup> „...pero los cambios más importantes [...] son formas culturales [...] que realmente no pasan por el tema de dinero, pero se aduce la falta de presupuesto.“

<sup>248</sup> Dabei handelt es sich nicht um einen separat aufgeführten Erfolgsfaktor, sondern ein Argument gegen die Nennung eines solchen für den finanziellen Bereich.

MX\_5, welche aus der Perspektive einer Nachhaltigkeitsdirektion als hochschulischer Querschnittseinrichtung argumentiert, stellt eine generell positive Tendenz bezüglich der Bereitstellung finanzieller Ressourcen für ihren Arbeitsbereich fest (MX\_5, EF\_MX\_18, G 4). Finanzielle Mittel würden regulär zur Verfügung gestellt, weil sich die Arbeit der Nachhaltigkeitsdirektion bewährt und etabliert habe (vgl. hierzu auch die Argumentation DE\_7.1, EF\_DE\_002.2). Der Umstand, „dass die Universität auf diese Art Aktivitäten setzt, sie finanziert, bedeutet, dass die Bedingungen begünstigend sind“ (MX\_5, EF\_MX\_18, G 4).<sup>249</sup>

### *Deutschland*

Die Umsetzung partizipativer HBNE setze voraus, dass es „Freiräume gibt, die gestaltet werden können. Freiräume bezieht sich, nicht nur aber auch, auf eine gewisse finanzielle Unterstützung für solche Maßnahmen“ (DE\_1, EF\_DE\_2, G 6). Diese Unterstützung sei etwa notwendig für Aufwandsentschädigungen, Reisekosten und Honorare bei der Beteiligung hochschulisch-externer Akteure in der Lehre. Besondere Relevanz haben in diesem Kontext die Finanzierung von innovativen Management-Maßnahmen, außercurricularen und Drittmittel-finanzierten Projekten (DE\_7.1, EF\_DE\_002.2).<sup>250</sup> Auch wenn Auszeichnungen oder die Einbindung in politische Kooperationsprojekte langfristige Drittmittelfinanzierungen von Projekten möglich machten (ähnlich wird argumentiert im Beispiel MX\_5, EF\_MX\_18, G 4), bliebe das Problem:

*„Hier geht man davon aus, dass da Leute schon sitzen und eine Stelle haben. In meinem Fall ist es so, dass Geld eine ganz wichtige Rolle spielt. [...Ein] finanzieller Rahmen, der so ein Projekt [...] überhaupt möglich macht.“ (ebd.)*

Ein zentraler Erfolgsfaktor sei insofern die Einbettung „in die Community, in die Landespolitik“, damit man „eine gemeinsame Idee auch [gemeinsam] finanziert“ (ebd.).

#### 4.2.4 Zusammenfassung: Gelingensbedingungen der Implementation

Zusammenfassend wird dargestellt, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Implementation partizipativer Bildungsprozesse an deutschen und mexikanischen Hochschulen hinsichtlich der Gelingensbedingungen ihrer Implementation bestehen.

---

<sup>249</sup> „...que esa situación de que la universidad le apueste a este tipo de actividades, dándole dinero significa que las condiciones son favorables.“

<sup>250</sup> Das Beispiel wurde während des Interviews nicht gewichtet aus zeitlichen Gründen.

### *Relevanz und Ausprägung der Erfolgsfaktoren*

Die quantitative Auswertung der Critical Success Factors (CSF, 4.2.1.) nach Disterheft et al. (2014) ergab Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Ausprägung aller CSF (Strategie mit einem Ziel, Erreichbarkeit der Ziele, Unterstützung der Leitungsebene, Zeitliche Ressourcen, Kommunikation, Anliegen der Beteiligten herausfinden, Moderatoren und Teilnehmende): Länderübergreifend wird die Relevanz aller Erfolgsfaktoren höher bewertet als ihre tatsächliche Ausprägung. Dieser Befund weist auf offene Potenziale zur Förderung dieser Faktoren und zur Verbesserung der Rahmenbedingungen zur Implementation partizipativer HBNE hin. Die quantitative Auswertung zeigt länderspezifische Unterschiede hinsichtlich der Relevanz personeller Faktoren (Teilnehmer, Moderatoren) sowie prozessualer Faktoren (Kommunikation, Anliegen der Beteiligten). Als länderspezifisch relevanteste Faktoren gelten in Mexiko: *Strategie mit einem Ziel* und die *Erreichbarkeit der Ziele*, sowie *Teilnehmende* und die *Unterstützung der Leitungsebene*. In Deutschland sind dies *Moderatoren* und *Kommunikation*, das *Anliegen der Beteiligten* und die *Strategie mit einem Ziel*.

### *Länderspezifische Begründungen der relevantesten Erfolgsfaktoren*

Die qualitative Auswertung der relevantesten CSF (4.2.2.) zeigt länderspezifische Begründungen für die Relevanz der Faktoren auf Rang 1-3. Der Faktor *Strategie mit einem Ziel* fällt in Mexiko auf Rang 1, weil ihm eine verbindende Funktion für andere CSF zugeschrieben wird und er als Bildungsprozesse strukturierender Faktor verstanden wird, sei es auf Ebene der Hochschule oder konkreter Lehr-/Lernangebote.

Begründungen für die Relevanz des Faktors *Erreichbarkeit der Ziele* sind eng an den Strategie-Faktor geknüpft, da die Erreichbarkeit der Lernziele partizipativer Bildungsprozesse Indikator für Qualität bzw. Erfolg der Strategie ist. Relevante Akteure für die Implementation partizipativer HBNE sind Teilnehmende und die Leitungsebene. Die Relevanz der *Teilnehmenden* wird damit begründet, dass ihre Partizipationsbereitschaft und Qualifikationen eine motivierende Wirkung auf andere Teilnehmender habe. Förderliche Bedingungen für ihre Partizipationsbereitschaft seien ein Verständnis für Projektarbeit und interdisziplinäre Arbeit, für deren positive Wirkung auf das gesellschaftliche Umfeld und die berufliche Entwicklung der Teilnehmenden sowie ein konstruktiver Umgang mit negativen Einflussfaktoren (Zukunftsangst, Belastung). Die *Unterstützung der Leitungsebene* ist relevant, weil Maßnahmen der Implementation partizipativer HBNE

institutionellen Rückhalt und Wertschätzung erfahren. Die Arbeit engagierter Hochschulmitarbeiter und Institutionen entfaltet damit stärkere Wirkungskraft.

Als relevanteste Faktoren gewichteten Expert\_innen in Deutschland *Moderatoren* von und *Kommunikation* in partizipativen Bildungsprozessen. Die Relevanz der Moderator\_innen ist in erster Linie darin begründet, dass sie die Rahmenbedingungen für den Lernprozess gestalten: Die Moderation erfordere von den (meist) Lehrenden die Fähigkeit, mit ergebnisoffenen Lernsituationen und flexiblen Inhalten umzugehen sowie ihre Bereitschaft zu transdisziplinärer Arbeitsweise. *Kommunikation* in partizipativen Bildungsprozessen sei auf verschiedenen Ebenen relevant: Auf Ebene der Lehr-/Lernsituationen und auf Ebene der gesamten Organisation Hochschule. Die Relevanz des Faktors *Kommunikation* für die Implementation partizipativer HBNE liege darin, dass Partizipation *durch* Kommunikation stattfindet und politische Kommunikation im öffentlichen Raum erlernt werden müsse. Eng hiermit verknüpft sind Begründungen für die Relevanz des Faktors *Anliegen der Beteiligten herausfinden*. Der Faktor wird als relevant angesehen, weil er dem Partizipationsverständnis zugrunde liegt, auch in dem Sinne, dass man eigene Anliegen artikulieren können muss. Das Anliegen wiederum steht in Zusammenhang mit Faktoren, die ein *Ziel* im Prozess der Implementation partizipativer HBNE beschreiben. Die Relevanz des Faktors *Strategie mit einem Ziel* wird einerseits mit der Fokussierung auf der *Strategie* und andererseits auf dem *Ziel* begründet. Das (Lern-) *Ziel* sei der Erwerb bzw. die Vertiefung der Partizipationskompetenz. Die *Strategie* zu Erreichung des Ziels wird sowohl auf Ebene der Lehr-/Lernprozesse angesiedelt (didaktische Aspekte), als auch auf institutioneller Ebene (Hochschulpolitik, Nachhaltigkeitsstrategie).

#### *Weitere Gelingensbedingungen*

Als weitere Gelingensbedingungen (4.2.3.) nannten Expert\_innen beider Länder Personelle Faktoren, das Hochschulprofil, Curricularen Raum, Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten, Finanzielle Ressourcen und Sonstige Faktoren.

*Personelle Faktoren* (4.2.3.1.) wurden länderübergreifend besonders häufig genannt, auch als Erweiterung, Konkretisierung oder Ergänzung der CSF *Moderatoren* und *Teilnehmende*. Sie umfassen Aussagen zu Dozierenden, gelegentlich auch Studierenden, weiteren Hochschulmitarbeiter\_innen oder Vertreter\_innen der Hochschulleitung außerdem zu Fortbildungen i.d.R. für Dozierende, wodurch die Kategorie auch institutionelle Rahmenbedingungen, also strukturelle Faktoren betrifft. Gelegentlich bestehen Überschneidungen mit weiteren Kategorien, z.B. dem *Anliegen der Beteiligten*. In Mexiko

werden personelle Faktoren als relevant erachtet, da sich Qualifikation und Qualifizierung der Lehrenden, Lehrevaluation und entsprechende Folgemaßnahmen, Führungskompetenz und weitere (u.a. Teilnehmende betreffende) personelle Faktoren positiv auf die Implementation partizipativer HBNE auswirken. In Deutschland besteht eine stärkere Fokussierung auf der Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden, häufig den Gestaltungsspielraum der Dozierenden betreffend. Relevant für die Implementation partizipativer HBNE seien Qualifikationen und Qualifizierung der Lehrenden, das Vertrauensverhältnis der Lehrenden zu den Studierenden oder zueinander, die Unterstützung der Lehrenden in der Etablierung partizipativer HBNE sowie die Einstellung der Hochschulleitung.

Das *Hochschulprofil* (4.2.3.2.) wirkt sich in Form von Partizipationsorientierung in Organisationskultur, Politik, Leitbild oder strukturellen Aspekten der Hochschule begünstigend auf die Implementation partizipativer HBNE aus. In Mexiko wird hierfür eine partizipative Organisationskultur als besonders relevant angesehen, die allgemein durch die (auch didaktische) Flexibilität in der Organisation, ihren regulativen Rahmen und die Verfolgung eines gesamt-institutionellen Ansatzes bestimmt wird. Spezielle Relevanz hat die Rolle der Leitungsebene für die Kontinuität einer partizipativen Organisationskultur sowie die Autonomie der Hochschule im Zusammenhang mit ihrer (staatlichen oder privaten) Trägerschaft. In Deutschland gelten die Organisationskultur und das Selbstverständnis der Hochschule sowie hochschulpolitische und strukturelle Rahmenbedingungen als relevant für die Implementation partizipativer HBNE. Eine partizipative Organisationskultur äußere sich durch ein offenes, innovationsfreundliches Hochschulklima. Begünstigend seien die Verankerung von Partizipations-, Praxis-, und Nachhaltigkeitsorientierung im Leitbild und im Selbstverständnis der Hochschule, sowie Umsetzung des Leitbildes in die (auch betriebliche) Praxis der Hochschule. Schließlich spielen sowohl hochschul- und landespolitische Prioritätensetzungen eine begünstigende Rolle für die Implementation partizipativer HBNE als auch rechtliche Rahmenbedingungen, wie die Verfasstheit von Hochschulgruppen, Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen sowie weitere strukturellen Faktoren, etwa Größe der Hochschule oder der Lerngruppen.

*Curriculare Räume* (4.2.3.3.), in deren Rahmen partizipative HBNE umgesetzt werden kann, halten Expert\_innen länderübergreifend für relevant. Diese werden in gewisser Weise beschrieben als „strukturierte Freiräume“, die curricular verankert sind, in denen Leistungen

formal anerkannt werden und die sich durch partizipative Methoden auszeichnen. In Mexiko werden bewusster Raum für interdisziplinäre Lehre, Flexibilität im curricularen Raum oder die Integration außercurricularer Angebote in formale Lehre genannt. In Deutschland ist es die Anerkennung und Verankerung offener, studentisch organisierte Lehr/Lern-Formate, Projektarbeit oder Service Learning in überfachlichen Angeboten. Curriculare Reformprozesse können insofern auch als Gestaltungsmöglichkeiten genutzt werden.

*Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten* (4.2.3.4.) sind in Mexiko relevant für die Kooperation mit außerhochschulischen Partnern, welche durch administrative Flexibilität und institutionalisierte Vernetzungsmöglichkeiten erleichtert würde. In Deutschland gelten sie ebenfalls als förderlich für die Umsetzung partizipativer HBNE, etwa in Form transdisziplinärer Forschungs- und Lehrkooperation mit konkretem Umfeld-Bezug zur Hochschule (Real-Labore). Hilfreich seien Kooperation mit außerhochschulischen Partnern und etablierte Netzwerkstrukturen sowohl für die Reflexion der eigenen Arbeit, als auch für eine gemeinsame Außendarstellung.

*Finanzielle Ressourcen* (4.2.3.5.) wurden seltener genannt, gelten aber länderübergreifend als relevant, weil ihre Bereitstellung als institutionelle Unterstützung der Implementation partizipativer HBNE angesehen wird. Finanzielle Ressourcen können beispielsweise erforderlich sein für Kooperationen mit außerhochschulischen Akteuren, sei es für die Einbindung externer Referenten (Beispiel Deutschland) oder die Umsetzung von Exkursionen (Beispiel Mexiko, hier insbesondere, da die Beteiligung aller Teilnehmenden ermöglicht wird). Sie sind länderübergreifend relevant für die Umsetzung innovativer Management-Maßnahmen, für Koordinationsaufgaben, Drittmittel-finanzierter Arbeit oder außercurriculare Projekte.



### 4.3 Institutionalisierung partizipativer HBNE

Schließlich werden die Ergebnisse der Frage nach institutioneller Verankerung partizipativer HBNE dargestellt. Zur Untersuchung der abhängigen Variable *Institutionalisierung* wurden die unabhängigen Variablen *Bedingungen*, *Akteure* und *Muster institutioneller Transformation* betrachtet (vgl. 2.3.3 und 3.2.2.5). Bedingungen der Institutionalisierung werden dargestellt in den Ausprägungen *Unterstützung der Leitungsebene*, *Hochschulprofil und Organisationskultur*, *Curricularer Raum*, *Fortbildung Lehrender* sowie *weitere Bedingungen* (4.3.1). Bei der Untersuchung wichtiger Akteure zur Institutionalisierung partizipativer HBNE wurde zwischen *inner-* und *außerhochschulischen Akteuren* unterschieden. Erstere differenzieren sich in *Mitarbeitende in exekutiven Funktionen*, *Lehrende*, *Studierende*, die *Hochschulgemeinschaft* sowie *weitere innerhochschulische Akteure* (4.3.2). Muster institutioneller Transformation wurden untersucht hinsichtlich der Ausprägungen *Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie*, *Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal*, *Studentisch initiierte Transformation* sowie *Weitere Muster* (4.3.3). Da der Fokus auf der Untersuchung länderübergreifend relevanter Bedingungen, Akteuren und Muster lag, werden im Folgenden, abweichend von der bisherigen Darstellung der Ergebnisse, die qualitativen Befunde länderübergreifend dargestellt. Auf länderspezifische Begründungen wird an entsprechender Stelle eingegangen. Ländervergleichende quantitative Befunde sind in den drei Unterkapiteln vorangestellt.

#### 4.3.1 Bedingungen

Im Folgenden werden Bedingungen der institutionellen Verankerung partizipativer HBNE erörtert. Hierzu zählen *Hochschulprofil und Organisationskultur*, der *Curriculare Raum*, die *Fortbildung Lehrender* sowie die *Unterstützung der Hochschulleitung*. Neben diesen Kategorien, die auch als Implementationsbedingungen eine Rolle spielen, wurde noch eine Reihe *weiterer Bedingungen* genannt. Diese betreffen die hochschulische Nachhaltigkeitskoordination, Personalpolitik, Finanzierungsfragen und sonstige Aspekte wie Kontinuität, Erfolgserlebnisse oder die Praxisrelevanz partizipativer HBNE.

Betrachtet man die quantitative Auswertung der Aussagen zu Bedingungen der institutionellen Verankerung, fällt ländervergleichend auf, dass die prozentuale Verteilung der jeweilig genannten Bedingungen ähnlich ausfällt in den Kategorien *Unterstützung der Leitung*, *Fortbildung Lehrender* und *Curricularer Raum* (Abweichung unter 4 %). Die Verteilung in den Kategorien *Organisationskultur* und *Weitere Bedingungen* weicht

deutlicher voneinander ab (je ca. 15 %). Die folgende Abbildung (Abb.4.3.1) zeigt eine ländervergleichende Darstellung der prozentualen Verteilung genannter Bedingungen der institutionellen Verankerung partizipativer HBNE.

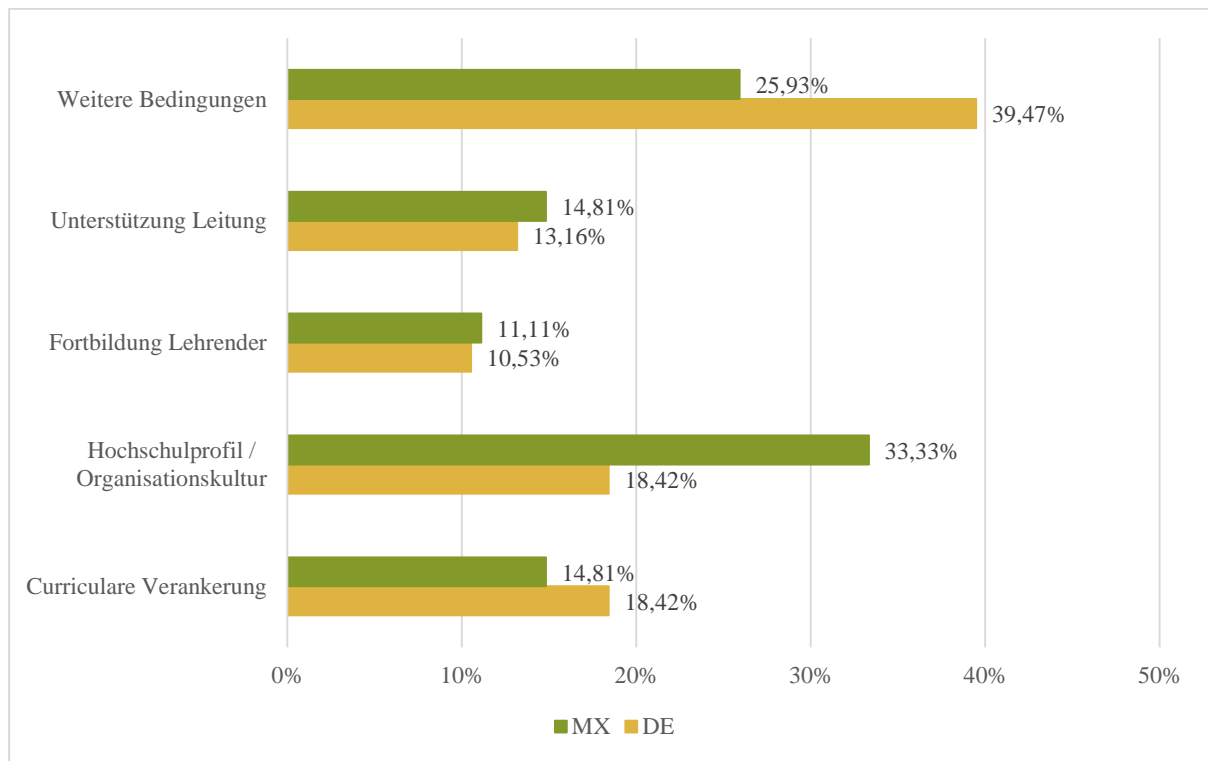


Abbildung 4.3.1 Bedingungen der institutionellen Verankerung partizipativer HBNE – Ländervergleichende Darstellung der prozentualen Verteilung genannter Bedingungen, berechnet auf Grundlage der Nennungen der IP innerhalb der Kategorien (*Hochschulprofil und*) *Organisationskultur*, *Curricularer Raum*, *Fortbildung Lehrender*, *Unterstützung der Leitungsebene* und *Weitere Bedingungen*.

#### 4.3.1.1 Hochschulprofil und Organisationskultur

Zu den meistgenannten Faktoren zählen länderübergreifend das *Hochschulprofil* und organisationskulturelle Aspekte. Hierzu zählen die konstitutionelle Form der Hochschule (DE\_3.1, vgl. hierzu auch demokratische Strukturen und Richtlinien der Hochschulorganisation MX\_1) und prozessuale Faktoren wie die Sichtbarkeit (DE\_2), das Setzen von Zielen – beispielsweise EMAS-Zertifizierungen – und die Integration von Partizipation (DE\_9). Daneben sind strukturelle Faktoren, wie die Größe einer Hochschule, ausschlaggebend, da kleinen und mittleren Hochschulen Integration partizipativer HBNE leichter fiel (DE\_3.1). Hinzu kommen personelle Faktoren, wie das Engagement intrinsisch motivierter Mitarbeitender an einer Hochschule mit Nachhaltigkeitsprofil (DE\_8).

Relevant seien Hochschulgesetz und konstitutionelle Form der Hochschule, die in einem speziellen Falle zu höherer Autonomie führen, etwa bei der Profilbildung oder Systemakkreditierungen (DE\_3.1).<sup>251</sup> Auf spezifische Regelungen und Bestimmungen (*normatividad*) der Hochschule verweist auch eine MX\_1. Relevant sei die Verankerung „des Partizipativen“ in den „Richtlinien [im Original: *normas*], dem offiziellen Beschluss, den Räumen, in denen Institutionen, Praktiken, Programme vereinbart und geschaffen werden“ (MX\_1).<sup>252</sup> Die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE findet nicht nur auf Ebene der Lehr/Lernprozesse statt, sondern auch in deren Rahmenbedingungen:

*„Mit den Lehrenden zu arbeiten führt nicht zu den Ebenen, auf denen sich formale Angelegenheiten entscheiden. Insofern muss man mit solchen Prozessen arbeiten, in denen Vorschläge (propuestas), in denen partizipative Projekte entwickelt werden.“ (Ebd.)<sup>253</sup>*

*Hochschulentwicklungsplan:* Auch Instrumente wie der Hochschulentwicklungsplan werden als förderlich zur institutionellen Verankerung partizipativer HBNE gesehen:

*„Da gibt es die rein formalen Instrumente, natürlich, wie Hochschulentwicklungsplan, Fakultätsentwicklungspläne falls vorhanden. Und sowas wie Studienordnung, Prüfungsordnung, Modulordnung, wo man das festschreiben könnte, was vielleicht gleichzeitig wieder kontraproduktiv ist. Aber erfahrungsgemäß nicht falsch ist, manche Dinge auch festzuschreiben. Weil das ganze Hochschulsystem ist ein Stück weit darauf angelegt, dass man eben Dinge durch dekliniert. Nach dem Motto "Steht im Hochschulentwicklungsplan, darum müssen wir das auch machen und das ist dann auch in drei Jahren noch gültig.“ (DE\_9)*

Insofern seien schriftlich fixierte Zielsetzungen sehr hilfreich, die letztlich noch der praktischen Umsetzung bedürften (ebd.). MX\_5 schildert den Prozess der Integration von Nachhaltigkeit in den *Plan de Desarrollo Institucional* (wörtlich: Plan Institutioneller Entwicklung) ihrer Hochschule: Die Arbeit der Umwelt- und Nachhaltigkeitskoordination

---

<sup>251</sup> „Diese Form führe zu „höheren Freiheitsgraden, was die eine Profilbildung der Hochschule angeht jeweils. Bis hin, dass wir jetzt vor kurzem als einer der ersten Universitäten [...] deutschlandweit, Systemakkreditierung durchführen dürfen. Also dass wir unsere eigenen Studiengänge nicht mehr irgendwelchen Agenturen vorlegen müssen, um die genehmigen zu dürfen [...]. Und die Freiheitsgrade haben wir, anders als andere Hochschulen, die immer ihre Sachen bis hin zur Berufung von neuen Professoren dem Ministerium vorliegen müssen. [...] Da haben wir eine ganz andere Möglichkeit und haben deshalb auch die Option und die Möglichkeiten uns in Richtung Nachhaltigkeit so stark zu entwickeln. Stärker als andere Hochschulen [...]. Das sind auch schon weit in den politischen Raum reinspielende Freiräume, die da gegeben werden können“ (ebd.).

<sup>252</sup> „Para que se institucionalice tiene que pasar las normas, la declaración oficial, los espacios en que acuerdan y crean instituciones, prácticas, programas, o sea, para que realmente quede institucionalizado“ (ebd.).

<sup>253</sup> „El trabajar a nivel docente no lleva a estas cúpulas donde se acuerdan las cosas formales, entonces, hay que trabajar con los procesos en donde se hace la creación de propuestas, la creación de proyectos participativos.“ Weiter heißt es hier „no es que digamos, lo participativo se da en el proceso educativo, no, tiene que estar en los órganos de acuerdo y normatividad“ (ebd.).

in den ausgehenden 2000er Jahren führte dazu, dass der Entwicklungsplan der gegenwärtigen Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung viel stärker berücksichtige und deutlicher formuliere. Nachhaltigkeit wird zum prioritären Programm der Hochschule, etwa durch die Erwähnung in 11 von 15 „Kriterien“ (*atributos*) und hiervon abgeleitet in 2 Indikatoren. „Diesen Kriterien zufolge ist es eine Hochschule, die sich vollkommen der Nachhaltigkeit verpflichtet hat“ (MX\_5).<sup>254</sup> Die Integration des Indikators „Nachhaltigkeit als curriculares Querschnittsthema“ in den Entwicklungsplan der Hochschule stellt zudem einen Bezug zu curricularen Aspekten her, die im Folgenden näher beleuchtet werden.

*Organisationskultur:* Häufig werden auch Aspekte genannt, welche die Organisationskultur der Hochschule betreffen. Die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE werde auf allgemeiner Ebene bedingt durch die „Anerkennung, dass es sich um eine wesentliche Funktion der Hochschule handelt“ sowie durch die Anerkennung der Implikationen partizipativer HBNE (MX\_3.1).<sup>255</sup> Auf Ebene der Bildungsprozesse beeinflussten insbesondere (natur- oder sozialwissenschaftliche) Fachkulturen den „Grad“ der Partizipation (MX\_1).

Die Organisationskultur drückt sich auch in der Identität oder Tradition der Hochschule aus, wie zwei mexikanische IP ausführen. Interessant an diesen sehr ähnlichen Äußerungen ist, dass es sich um eine staatliche und eine private Hochschule mit recht unterschiedlichen Profilen und Zielgruppen handelt.

*„Die Identität, die Art in der die Universität ihren Auftrag versteht, ihr Gedankengut und die Bildungsarbeit, das ist ein Faktor der erlaubt, dass das auf diese Art geschieht. Diese ist eine Institution in der es Freiheit der Lehre gibt, es gibt eine ideologische Offenheit, vielleicht die größte unter den privaten Universitäten in Mexiko, die pluralistischste, die kritischste, sagen wir politisch fortschrittlichste [...] in ihrer Art Bildung, Nachhaltigkeit und Partizipation zu verstehen, als sehr wichtige Themen für das Land [...] die man von innen kultivieren muss. Insofern glaube ich, dass das Selbstverständnis der Universität das Wichtigste ist, damit sie [partizipative HBNE] institutionalisiert wird.“ (MX\_7)<sup>256</sup>*

---

<sup>254</sup> Im Original: Es el “plan de desarrollo institucional [...] que marca como las grandes líneas y los grandes objetivos de la universidad [...] Ese plan de desarrollo marca la prioridad que tiene el trabajo para contribuir a la sustentabilidad en todos los sentidos [...] en 11 de esos 15 atributos se hace mención, implícita o explícita a la sustentabilidad [...] de acuerdo a esos atributos es una universidad totalmente comprometida con la sustentabilidad. [...] Hay] 15 programas prioritarios y uno es el de medio ambiente y sustentabilidad [...]. De ese programa se derivan dos indicadores [...] cuando ves los dos indicadores [...]. Es el documento que se rige la vida institucional o el actuar institucional durante estos diez años.”

<sup>255</sup> Im Original: „El reconocimiento de que es una función sustantiva de la universidad [...] y reconociendo las implicaciones que requiere el que sea participativo - el respeto que se debe al estudiante.”

<sup>256</sup> “La identidad, la manera en que la universidad entiende lo que es su misión, su ideario, y el trabajo educativo, es un factor que permite que esto se esté dando. Esta es una institución en donde hay libertad de cátedra, hay una apertura ideológica...pues tal vez la mayor en las universidades privadas en México, la más

MX\_8.2 verweist auf die humanistische Tradition der Hochschule, die sich in ihrem Grundsatz „Nichts Menschliches ist mir fremd“ ausdrückt. Diese „institutionelle Philosophie erlaubt (auf natürliche Weise) die Entwicklung partizipativer Praktiken“ (MX\_8.2).<sup>257</sup> Insbesondere wird der gesellschaftliche Auftrag der Hochschule betont, der darin besteht...

*„... Alternativen anzubieten für die Umweltproblematik der Stadt; das ist das Profil, das wir versuchen hervorzubringen. [...] In diesem Sinne ist es sozusagen schon in der Philosophie, in den Prinzipien der Universität angelegt.“ (Ebd.)<sup>258</sup>*

*Leitbild:* MX\_8.1 expliziert diesen allgemeinen Auftrag im humanistischen Leitbild der Hochschule, die auf vier Prinzipien gegründet ist: a) öffentliche und b) kostenfreie Bildung mit c) kritischer und d) konstruktiver Ausrichtung (bzw. proaktiv, im Spanischen: *propositiva*, von *proponer* = vorschlagen, vgl. MX\_8.1).<sup>259</sup> Mexikanische Expert\_innen verweisen des Weiteren auf das bereits institutionell verankerte, partizipative Bildungsmodell der Hochschule, welches auch „schriftlich fixiert“ ist und an dem alle Programme ausgerichtet sind (MX\_6, vgl. hierzu Kapitel 4.1, 29\_BM).<sup>260</sup> Deutsche Expert\_innen beziehen sich auf das Leitbild der Hochschule, das die Rahmenbedingungen für HBNE setzen und „Wertschätzung [...] auch von Partizipation“ ausdrücken kann (DE\_3.2). Einige Hochschulen haben eigene, durch die Präsidien verabschiedete Nachhaltigkeitsleitbilder (DE\_7.1). Wichtig sei, dass es sich um „gelebte, partizipativ entwickelte Leitbilder“ handele (DE\_7.2).

*Politik / políticas:* Mexikanische Expert\_innen bezeichnen die Ausrichtung der Hochschule auf HBNE auch gelegentlich als Hochschulpolitik, sei es als „institutionalisierte Umweltpolitik [welche] explizit und deutlich“ sein müsse (MX\_3.2)<sup>261</sup> oder als Richtlinien

---

plural, la más crítica, la más...digamos políticamente de avanzada [...] en su manera de entender la educación, la sustentabilidad y la participación, como temas muy importantes para el país y que hay que cultivar desde dentro. Entonces, yo creo que la manera en que la universidad se entiende así misma es lo más importante para que este institucionalizándose esto.”

<sup>257</sup> “La propia historia de la universidad, de la filosofía con la que nace [...] al tener esa característica, que te digo que reza en su lema de “nada humano me es ajeno” permite el desarrollo de este tipo de prácticas participativas, casi de una manera natural.”

<sup>258</sup> “[...] ofrecer alternativas de solución a la problemática ambiental de la ciudad, ese es el perfil que estamos tratando de formar [...] en ese sentido es como ya está incorporado dentro de la filosofía, dentro de los principios de la universidad.”

<sup>259</sup> “Estos principios de la propia institución [...] al ser] una universidad pública total y absolutamente gratuita, crítica y propositiva.”

<sup>260</sup> Dort heißt es: „Contamos ya con una reglamentación aprobada por el consejo universitario que lo estamos poniendo en práctica.”

<sup>261</sup> Im Original heißt es: „política institucional ambiental [...] explícita, clara.”

bzw. Leitbild der Lehre,<sup>262</sup> welche demokratisch beschlossen würden und Nachhaltigkeitskriterien umfassten (MX\_9.2).

*Wettbewerbe:* Deutsch Expert\_innen betonen des Weiteren die Relevanz von Wettbewerben und Auszeichnungen, die Wertschätzung ausdrücken oder die hochschulische Profilbildung unterstützen. In Bezug auf die Auszeichnungspraxis im Rahmen der UN Dekade BNE heißt es: „Diese Auszeichnungs- und die Dekadeprojekte, das war so wichtig“ (DE\_2). Auch wird das Beispiel eines profilbildungsorientierten Wettbewerbs mit Schwerpunkt auf studentischen Kriterien ausgeführt: Nach einer Bestandsaufnahme wird in einem iterativen Prozess eine Wunsch- bzw. Zielentwicklung vorgenommen. Die weitere Entwicklung des Wettbewerbs findet, in Rückkopplung mit anderen Hochschulen, „bedarfsgerecht und zielführend unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten“ statt (DE\_3.1, vgl. hier auch Ausführung zum möglichen Partizipationsverständnis anderer Länder bzw. Kulturen. Ebd.).

#### 4.3.1.2 Curricularer Raum

Eine Vielzahl der Argumente betrifft den curricularen Raum als relevante Dimension für die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE. Hierzu zählen Argumente zur strukturellen und querschnittartigen Integration partizipativer Angebote in Studien-, Prüfungs- und Modulordnungen, zu Akkreditierungsprozessen, personellen und weiteren Aspekten. So argumentiert eine DE\_5:

*„Das Thema muss in die Struktur. Und die Struktur ist durch Studienordnungen gekennzeichnet [...]. Eine dauerhafte Verankerung von partizipativen Ansätzen in der Lehre verbunden mit Bildung für nachhaltige Entwicklung wäre eigentlich nur möglich, wenn [diese] in jedem Modul [...] oder wenigstens in bestimmten Modulen [stünden].“ (DE\_5)<sup>263</sup>*

Relevant sei die curriculare Ebene, weil Angebote partizipativer HBNE dort „festgeschrieben“ werden können (DE\_9). Initiativen Lehrender würden verstärkt (MX\_9.1) und Nachhaltigkeit im Absolventenprofil der Hochschule verankert (MX\_9.2). Beispielsweise wird die Einbeziehung des Indikators „Nachhaltigkeit als curriculares Querschnittsthema“ in den Entwicklungsplan einer Hochschule als wichtigste Errungenschaft gesehen, weil dies „erlaube die Notwendigkeit [hochschulischer Nachhaltigkeitsbildung] institutionell zu verankern“ (MX\_5).<sup>264</sup>

---

<sup>262</sup> „políticas de docencia“

<sup>263</sup> Die IP konkretisiert später, dass es sich um offen formulierte Module handele, vgl. hierzu auch Argumentation bei DE\_7.2 im Folgenden.

<sup>264</sup> [En cuanto a la] “re-conceptualización de la perspectiva ambiental de manera transversal en la currícula [...] hay un indicador que dice que hay que meterle lo ambiental a la currícula. Ese es para mí el logro más

Des Weiteren bedürfe es „Lehrveranstaltungen, die das breiter aufsetzen“, wobei sich die Frage stellt, wie man „das von der Ebene der überdurchschnittlich motivierten und begabten Studierenden und Lehrenden in die Breite bekommen [kann]“ (DE\_2). Die Verankerung neuer Lehrformate und Methoden im Lehrbetrieb findet idealerweise in der Breite und in mehreren Bereichen statt: Im fächerübergreifenden, interdisziplinären Studium, im internationalen Austausch (DE\_7.1) oder auch durch die Schaffung von und Öffnung für interdisziplinäre, kooperative und non-formale Räume (MX\_3.2). Der Weg dorthin führt häufig über Beispiele guter Praxis: MX\_8 berichtet von einem Masterstudiengang, in dem schon immer auf Initiative Lehrender Praktika unternommen wurden. In Folge eines „partizipativen Prozesses mit Lehrenden und Studierenden, in dem wir den pädagogischen Wert (*valor formativo*) dieser Praktika erkannt haben“, wurden diese in der Studienordnung verankert (MX\_8).<sup>265</sup>

DE\_7.2 beschreibt den Weg der Nachhaltigkeit in die Curricula, der über die hochschulischen Gremien führt:

*„Strukturell verankert heißt, [...] über den dezidierten Willen der Universitätsgremien das Thema zu platzieren. Und über diesen Pfad kommen wir dann eben auch in die Studienordnung hinein [...]. Bis hin zu Spezialisierungen in Masterstudiengängen.“ (DE\_7.2)*

Der curriculare Raum sollte geprägt sein durch „Offenheit“ und „Flexibilität“ für partizipative Formate und einer anderen Haltung dem Studium gegenüber: „Insofern bräuchte man da im Grunde eine andere Form von institutionellem Denken. Man müsste diese Freiräume erst mal schaffen“ (ebd.). Dies erfordere eine Reduktion der Curricula und die Einrichtung von Räumen für forschend-entdeckendes, eigene Fragestellungen entwickelndes Lernen und Gelegenheiten auch Spezialinteressen intensiver zu verfolgen

---

importante de este periodo y casi te podría decir de lo que llevo trabajando en la universidad, sin minimizar lo demás, es tal vez el logro más importante, por qué, porque esto nos permitió institucionalizar la necesidad, o sea, dejar claro, aunque no está claro el qué significa, está claro que necesitamos que la temática ambiental esté en la currícula.”

<sup>265</sup> Der Faktor „Verankerung in Studienordnungen“ wurde genannt bei der Beantwortung der Frage nach „Akteuren“, inhaltlich wurde er aber hier unter „Bedingung der Institutionalisierung“ ausgewertet. Im Original heißt es: “Te puedo dar un ejemplo concreto de mi institucionalización, esta maestría nace con cuatro semestres y todo en el mapa curricular no hay ningún aspecto que diga práctica de campo, así nació, hace doce años o trece años, sin embargo, a través de que nosotros a lo largo de los semestres hemos salido a prácticas de campo en la nueva estructura curricular de esta Maestría va estar ya incorporada que el estudiante va realizar prácticas de campo, lo que anterior curricularmente no estaba, a través de un proceso de participación de los docentes y estudiantes, donde nos dimos cuenta del valor formativo de esas prácticas, ahora va a quedar institucionalizado para los que siguen, para los que vengan otra vez a formarse, van a tener dentro de su mapa curricular la práctica de campo, ese es un ejemplo que puedo referir de manera concreta.”

(außergewöhnliche Fachkombinationen oder Anerkennung von Einzel-Leistungen, die an anderen Hochschulen erbracht wurden, vgl. ebd.).

DE\_4 berichtet von solchen institutionalisierten, „curricularen Freiräumen“ an seiner Hochschule (General Studies), die Raum böten für Nachhaltigkeit: „Institutionalisiert ist ein curricularer Freiraum in allen Bachelorstudiengängen hier an der Uni. Das ist da. Es ist nicht da als erklärtes Lernziel“, was auf das Potenzial von *Akkreditierungsprozessen* zur institutionellen Verankerung verweist:

*„Für mich ist institutionalisiert, wenn es zum Beispiel in den Akkreditierungsunterlagen als Lernziel des Studienganges mit aufgenommen ist. Und entsprechende Lernveranstaltungsformen und -blöcke zur Verfügung gestellt werden. Dann wäre es institutionalisiert.“ (DE\_4, vgl. auch DE\_7.2 und DE\_9)*

Darüber hinaus werden personelle Aspekte betont: Vorhandener curricularer Freiraum bedürfe Personen mit Zeit, entsprechender Kompetenz und der Bereitschaft, diesen Raum zu nutzen (DE\_4). Die curriculare Verankerung könne durch Denomination von Mitarbeiter\_innen beeinflusst werden, die einen fachlichen „Querschnitt“ gewährleisten (DE\_5). Zur Verankerung im überfachlichen Bereich etwa erforderten die personellen Ressourcen auch finanzielle, in Form von Haushaltstellen und Lehrkapazität:

*„Es braucht damit auch die entsprechenden Stellen mit den Personen, die dafür zuständig sind. Ich denke das bei uns immer mit, weil wir alle als Professoren, Professorinnen sowieso in [dem überfachlichen HBNE Angebot der Hochschule] tätig sind. Aber das ist ja nicht überall gegeben, dass man in diesem Bereich sowieso seine Ressource hinein gibt und dann braucht es schlichtweg die ganze Grundlage der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.“ (DE\_6)*

#### 4.3.1.3 Fortbildung Lehrender

Die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE wird bedingt durch die „Qualifikation der Lehrenden“ (DE\_3.2, vgl. hierzu auch MX\_7). Hilfreich sei bereits die Bereitstellung von Vorbildern und Beispielen guter Praxis (etwa in Form eines „Archivs guter Praxis“, DE\_2) oder durch Fortbildungsmaßnahmen:

*„Wer macht die Curricula? Der Lehrende, und wenn der Lehrende nicht qualifiziert ist, wenn er nicht über die Elemente, die Werkzeuge verfügt, um diese Rekonzeptualisierung von „Umwelt“ vorzunehmen und querschnittartig in die*



*gesamte Studienordnung zu integrieren, dann wird nichts geschehen, auch wenn das Curriculum so etabliert, geschrieben und beschrieben ist.“ (MX\_5)<sup>266</sup>*

Im diesem Falle wurde der Hochschulentwicklungsplan zum Anlass genommen, um zur querschnittartigen Umsetzung von Nachhaltigkeit in den Curricula Fortbildungsmaßnahmen für Dozierende einzurichten (in Form eines *diplomado*).<sup>267</sup> Ähnlich argumentiert MX\_6, an deren Hochschule zur Verankerung eines partizipativen Bildungsmodells Fortbildungen für die Lehrenden als „institutionelle Werkzeuge“ eingesetzt werden:

*„Um zu wissen, wie das Bildungsmodell in der Lehre mit den Lernenden umgesetzt wird, belegst Du einen Kurs und bekommst ein Zertifikat; dann gibt es noch einen Kurs und Du bekommst noch ein Zertifikat. Insofern gibt es eine ganze institutionelle Politik des „follow-up“, damit das Bildungsmodell funktioniert [...]. Es ist ein institutionelles Werkzeug zur Förderung dieses Bildungsmodells, das die Partizipation der Studierenden fördert, eine andere Positionierung im Innern des Seminarraums.“ (MX\_6)<sup>268</sup>*

Hochschuldidaktische Veranstaltungen werden auch von deutschen Expert\_innen als Räume der Weiterqualifizierung genannt (DE\_5, vgl. hierzu auch DE\_9 zu noch offenen hochschuldidaktischen Potenzialen).<sup>269</sup> Methodisch eignen sich etwa Team-Teaching oder Supervisionen zwischen erfolgreichen Lehrenden und Neueinsteiger\_innen (DE\_2).

Einige IP beschreiben auch hemmende Faktoren, die insbesondere junge wissenschaftliche Mitarbeitende davon abhalten, sich in Richtung inter- und transdisziplinärer, partizipativer Lehre weiter zu qualifizieren.<sup>270</sup> Entsprechend müssten solche Angebote eine stärkere

---

<sup>266</sup> Im Original: “¿Quién hace la currícula? El profesor, si el profesor [...] no está capacitado, no tiene los elementos, las herramientas para hacer esa re-conceptualización del ambiente y transversalizarlo en todo el plan de estudios pues no va a ocurrir aunque el curriculum así esté establecido, escrito y descrito.” Weiter heißt es, Dozierendenfortbildungen seien das relevanteste Element zu hochschulscher Transformation: “Nosotros decidimos que un elemento fundamental para transformar la formación de los estudiantes, no era tanto hacer cambios curriculares e incorporar de manera transversal la perspectiva, que nosotros hablamos no de incorporar, sino, de transversalizar, de re-conceptualizar este enfoque ambiental y de sustentabilidad de manera transversal en la currícula, bueno, consideramos que el inicio para lograr eso es la formación de los profesores”

<sup>267</sup> Ein *diplomado* zur Qualifizierung von Lehrenden als Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildner. Im Original: “un diplomado para la educación de profesores como educadores ambientales y para la sustentabilidad.”

<sup>268</sup> Im Original: “Para saber cómo se debe aplicar el modelo educativo en las clases con los alumnos, entonces, tomas un curso y te dan un certificado, y luego te vuelven a dar otro curso, y te dan otro certificado; entonces, hay toda una política institucional de seguimiento para que el modelo educativo funcione [...] es una herramienta institucional para fomentar este modelo educativo que busca la participación de los estudiantes, un posicionamiento distinto al interior del aula.”

<sup>269</sup> „Da haben Sie mich jetzt auf die Idee gebracht. Da könnte man mal mit den Leuten sprechen und könnte anregen, dass man eben sowas anleiert. In der Regel junge Dozenten greifen darauf zu in der Qualifikationsphase. Doktoranden, Habilitanden [...]. Dass man im Fortbildungsbereich was macht, sodass das dann breiter gesetzt wird und eine gewisse Diffusion nimmt.“

<sup>270</sup> Hierzu heißt es: „Da sind unheimlich viele unter Druck sich irgendwie zu etablieren und die wollen auch keine Experimente machen. Die sehen ja auch, wie um sie herum Leute an die Grenze des Wissenschafts-Zeit-Vertragsgesetz laufen. Die sehen wie wenig honoriert interdisziplinäre oder transdisziplinäre Forschung wird. Weil später dann bei Anträgen oder bei Begutachtung gesagt wird "Ja, das ist jetzt irgendwas dazwischen und

Wertschätzung erfahren, wenn man partizipative HBNE „wirklich in die Breite bringen will, es auch stärker sichtbar machen [will]. Es auch stärker honorieren. Und die Lehrenden auch stärken, dass sie sich darauf einlassen“ (DE\_2).

#### 4.3.1.4 Unterstützung der Hochschulleitung

Länderübergreifend nennen Expert\_innen die Unterstützung der Hochschulleitung als zentrale Bedingung (vgl. DE\_7.2). Will die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE gelingen, „muss es die Institution natürlich honorieren und das fängt dann beim Präsidium, bei der Leitungsebene an“ (DE\_2). Voraussetzungen sind also eine Wertschätzung (DE\_2) und ein *Commitment* der Leitung sowie ein Verständnis für die Anforderungen partizipativer HBNE, das sich auch in personellen (MX\_3.1)<sup>271</sup> und finanziellen (DE\_7.1) Entscheidungen ausdrücke. Entsprechend sei die Unterstützung der Leitung leichter zu gewinnen, wenn Initiativen ins bereits bestehende Nachhaltigkeitsprofil der Hochschule passten (DE\_8, vgl. hierzu auch MX\_8.1).

Unterstützend wirkt die Hochschulleitung etwa durch top-down Impulse und die Initiierung entsprechender Maßnahmen (MX\_9.1, MX\_9.2). In einem Fall ging es um die Einrichtung eines institutionellen Umweltplans (PAI) an der Hochschule, wo die Initiative von der Hochschulleitung ausging, sowie von den Ministerien für Umwelt und für Bildung (MX\_9.1). Unterstützend wirkt die Leitung bei darüber hinaus Reakkreditierungen, der Integration in Studienordnungen und Antragsstellungen (hier über das Forschungsreferat, vgl. DE\_6). Die Zusammensetzung dieser Akteursgruppe wird im anschließenden Kapitel zu Akteuren näher erörtert.

#### 4.3.1.5 Weitere Bedingungen

Weitere Bedingungen für die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE umfassen die hochschulische Nachhaltigkeitskoordination, die Personalpolitik der Hochschule, Finanzierungsfragen und sonstige Aspekte wie Kontinuität, Erfolgserlebnisse oder die Praxisrelevanz partizipativer HBNE sowie eine Reihe weiterer Aspekte.

---

das ist ja so schwammig." Und dadurch haben wir eine ganze Reihe von Treibern, die da eigentlich gegen arbeiten.“

<sup>271</sup> Hier geht es um die Berücksichtigung spezifischer Qualifikation bei Personalentscheidungen für die Koordination von Angeboten partizipativer HBNE.

*Nachhaltigkeitskoordination:* Die Nachhaltigkeitskoordination an Hochschulen bedingt die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE in zentraler Weise (vgl. DE\_3.1, DE\_5, DE\_9, MX\_5).

Zunächst sorgt das Vorhandensein solcher Organisationseinheiten selbst dafür, dass die von ihr angebotenen Formate institutionell verankert sind (MX\_5). Im Falle einer solchen Nachhaltigkeitsdirektion, die aus einem Umweltprogramm entstanden ist, wird die Frage diskutiert, ob mittlerweile etablierte Angebote auch unabhängig von der Koordinationsstelle fortgeführt werden könnten. Relevant in diesem Zusammenhang seien auch dauerhafte Anstellungsverhältnisse (vgl. DE\_9, wo die hochschulische Umweltmanager\_in in einer Dauerstelle tätig ist). Kooperationspotential wird außerdem bei hochschuldidaktischen Zentren gesehen, welche nachhaltigkeitsorientierte Lehre in ihre Arbeit integrieren könnten. Es gebe

*„Beauftragte für gute Lehre. [...] Warum soll [diese Einrichtung] nicht auch Nachhaltigkeitsfragen mit in [...ihren] Aufgabenbereich aufnehmen. Das wäre denkbar.“ (DE\_5)*

Hilfreich sei auch die Einrichtung hochschulübergreifender Strukturen, in denen Studierende Verantwortung übernehmen können. Genannt werden Beispiele aus Forschung, Lehre und Betrieb. So gebe es ein Institut, welches durch Master- und PhD-Studierende betrieben würde, die „selbst eben auch Möglichkeiten haben zu forschen, zu agieren, zu lehren“, sowie eine Nachhaltigkeitskoordination

*„[...] unter studentischer Ägide, unter studentischer Leitung, [dort haben die Studierenden] nicht nur Mitspracherecht, sondern [sie] steuern eben auch selbst Dinge, die Nachhaltigkeit betreffen.“ (DE\_3.1)*

Sinnvoll seien in diesem Zusammenhang fakultätsübergreifende, internationale Netzwerke, wozu auch Verbandsstrukturen hilfreich seien.

*Personalpolitik:* Personalplanung und -entwicklung beeinflussen institutionelle Transformationen dahingehend, dass darin häufig der Stellenwert von Lehre widerspiegelt wird. Die Institutionalisierung partizipativer HBNE sei eine Frage der „Einstellungspraxis, der Bedeutung, die Lehre hat. Wenn man Professoren einstellt fragt man nach der Lehre zuletzt“ (DE\_7.2, vgl. hierzu auch DE\_2, DE\_5, MX\_3.1). Sinnvoll in diesem Zusammenhang sei eine „...andere Orientierung in Bezug auf die Planungsebene.“ Im Hinblick auf die Strukturkommissionen sei es sinnvoll sich zu fragen:

*„wie stellen die die Idee des künftigen Personals zusammen. Wen braucht man da? [...] man muss sich das anschauen: Wen hätten wir gerne in Bezug auf die Art und Weise, wie sich die Lehre ausgestaltet. Und das kombinieren mit solchen Vorstellungen von dem, was die Inhalte betrifft. Man braucht da Personen, die auch Visionen haben für eine andere Art und Weise des Lehrens und mit einer anderen Haltung bezogen auf das, was studiert werden sollte. Und wie studiert wird. [...] Und in diesem Kontext sind die klassischen Muster kaum hilfreich.“ (DE\_7.2)*

Ähnlich argumentiert MX\_3.1, dass für personalpolitische Entscheidungen bezüglich der Aufgabenzuweisung die Anerkennung des Wertes partizipativer Prozesse als gleichwertige akademische Aufgaben wichtig sei (MX\_3.1).<sup>272</sup> Weitere Einflussmöglichkeiten bestehen – neben Lehrenden-Fortbildungen – darin, dass Haushaltsmittel von der Hochschule bereitgestellt werden. Zielführend seien „incentives“ für Professor\_innen, wie beispielsweise Anrechnungen auf Lehrdeputate, Mitarbeiter\_innengelder und Lehrpreise für interdisziplinäre, partizipative Lehrformate. Die Hochschule könne Denominationen dahingehend beeinflussen, dass „in jedem Fachbereich wenigstens eine Professur oder eine Mitarbeiterstelle dafür sorgen muss, dass dieser Querschnitt hergestellt wird“ (DE\_5).

*Finanzierung:* Ebenfalls relevant für Transformations- und Institutionalisierungsprozesse sind Fragen der Finanzierung (DE\_3.1, DE\_5, DE\_6, MX\_9.2). Diese umfassen die Finanzierung „studentisch artikulierter Bedarfe zu BNE“ (DE\_3.1), Haushaltsmittel für speziell qualifiziertes Personal (DE\_5), Haushaltstellen für die Implementation und Institutionalisierung überfachlicher Studium Generale Angebote (DE\_6) sowie finanzielle Festlegungen für hochschulweite Nachhaltigkeitskoordinationen, die im Haushalt berücksichtigt, fest eingeplant und von personellen Wechseln in der Hochschulleitung unabhängig sind (MX\_9.2).

*Sonstige Bedingungen:* Weitere Aspekte betreffen Kontinuität im Institutionalisierungsprozess (MX\_2, MX\_4), Erfolgserlebnisse Teilnehmender (DE\_3.2, DE\_7.1) oder die Praxisrelevanz partizipativer HBNE (DE\_1) sowie einige Weitere (DE\_2, DE\_3.1, MX\_6, MX\_10).

---

<sup>272</sup> Im Original: “Creo que se les dé valor en la asignación de funciones [...] que se le dé reconocimiento y valor como una función académica.”

#### 4.3.2 Akteure

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Befragung nach relevanten Akteure für die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE vorgestellt. In Anlehnung an Thomas (2016) und in Kombination mit induktiv gebildeten Kategorien werden inner- und außerhochschulischen Akteure differenziert in:

- Innerhochschulische Akteure  
Mitarbeitende in exekutiven Funktionen: Leitung, Gremien und Kollegialorgane auf Leitungs- und Fachbereichsebene, Lehrende (Wissenschaftliche Mitarbeiter\_innen), Studierende, Hochschulgemeinschaft und weitere Akteure
- Außerhochschulische Akteure  
Partner in fachlicher Vernetzung, Politische Akteure und Ros

Die folgende Abbildung (Abb. 4.3.2) zeigt relevante inner- und außerhochschulische Akteure zur Institutionalisierung partizipativer HBNE.

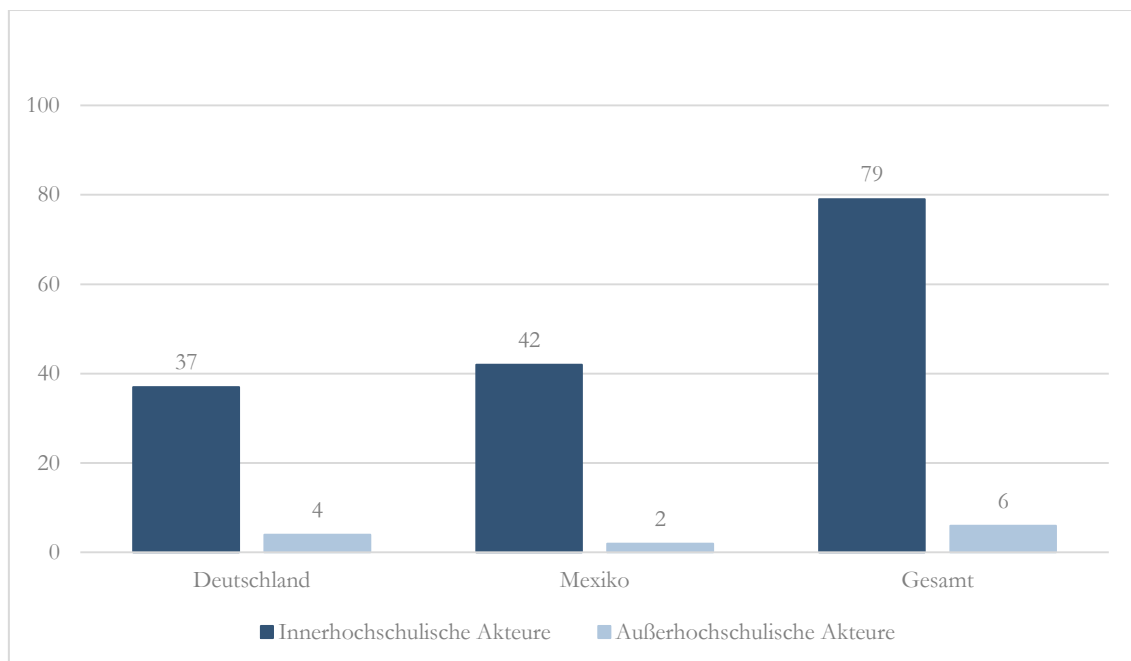


Abbildung 4.3.2 Relevante inner- und außerhochschulische Akteure zur Institutionalisierung partizipativer HBNE (Anzahl der Nennungen).

Im Folgenden werden zunächst relevante innerhochschulische Akteure vorgestellt (vgl. Abb. 4.3.3). Ländervergleichend sind in den Kategorien *Wissenschaftliche Mitarbeitende*, *Hochschulgemeinschaft* und *Weitere Akteure* keine oder geringe Abweichungen in der Häufigkeit festzustellen. Hingegen fällt auf, dass Expert\_innen in Deutschland einen stärkeren Fokus auf die Funktion Studierender legen, während Expert\_innen in Mexiko etwas häufiger Mitarbeitende in exekutiven Funktionen nannten.

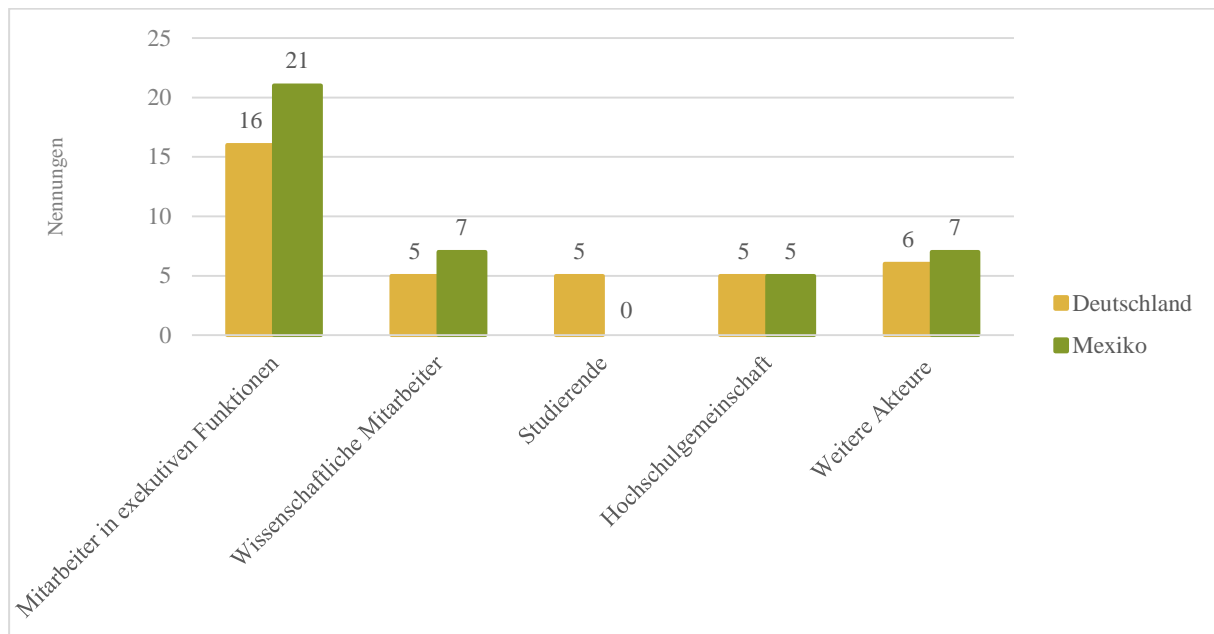


Abbildung 4.3.3 Innerhochschulische Akteure zur Institutionalisierung partizipativer HBNE.

#### 4.3.2.1 Mitarbeitende in exekutiven Funktionen

Im Folgenden werden Aussagen der IP zur Relevanz von Mitarbeiter\_innen in exekutiven Funktionen dargelegt, ausdifferenziert in Aussagen zur Hochschulleitung (Rektorat, Präsidium, Vizepräsident\_in etc.), Gremien und Kollegialorganen auf Leitungsebene sowie auf Fachbereichsebene.

*Hochschulleitung:* Die meist genannten Akteure waren länderübergreifend die Hochschulleitungen (Gesamt: 21 Mal, DE: elf Mal, MX: zehn Mal).<sup>273</sup> Die Hochschulleitungen allgemein wurden neun Mal und der / die Rektor\_in sieben Mal erwähnt, außerdem Präsidien, Zentralkdirektionen, Dekan\_innen, Kanzler\_innen, Vizepräsident\_innen für Lehre, Studiendekan\_innen oder im Fall einer mexikanischen Hochschule das Sekretariat für Management und Entwicklung. Die Hochschulleitung ist zunächst wichtig, da sie die Möglichkeit hat, Nachhaltigkeit hochschulweit „als Leitlinie [zu] propagieren“ (DE\_7.2). Die weitere Relevanz der Leitungsebene ergibt sich in der Argumentation der Expert\_innen daraus, dass sie

- „Top-down Prozesse“ initiieren kann (DE\_2).
- „wichtige Signale“ senden kann, u.a. zur Profilbildung in Richtung Nachhaltigkeit (Neuorientierung von Aktivitäten, Aufnahme von Konzepten der Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit in die „allgemeinen Handlungsempfehlungen der Hochschule, DE\_5, vgl. auch DE\_6, DE\_9).
- auf die „Personalpolitik der Fachbereiche“ wirken kann (DE\_5, vgl. auch DE\_6).
- strukturelle Veränderungen erwirken kann, wie etwa die Gründung eines „Nachhaltigkeitssekretariats“ als unmittelbar am Rektorat, also in der Hierarchie an oberster Stelle, angesiedelter Institution (MX\_6).
- auf die Mittelvergabe wirken können (neben Präsidien wird die Mittelverteilung als „zentraler Treiber“ gesehen, DE\_2, vgl. auch DE\_6).

Eine Herausforderung wird in Situation des Leitungswechsels gesehen. DE\_3.1 berichtet, dass die Leitung nach einem Wechsel zunächst selbst Zeit benötigte, um davon überzeugt zu werden das vorhandene Nachhaltigkeitsprofil der Hochschule fortzuführen. MX\_9.2 schildert in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Akademischen Rates (*consejo académico*), der im Falle eines Leitungswechsels an ihrer Hochschule eine maßgebliche

---

<sup>273</sup> Deutschland: DE\_2, DE\_3.1, DE\_3.2, DE\_5, DE\_6, DE\_7.1, DE\_7.2, DE\_9, Mexiko: MX\_3.1, MX\_3.2, MX\_5, MX\_6, MX\_9.1, MX\_9.2, MX\_10.

Rolle für Kontinuität des hochschulischen Nachhaltigkeitsprogramms und die fortlaufende Berücksichtigung im Haushalt spielte. Dieses und weitere Kollegialorgane werden im Folgenden dargestellt (MX\_9.2, vgl. auch MX\_9.1).

*Gremien und Kollegialorgane auf Leitungsebene:* Zu diesen Organen zählt der „Allgemeine Universitätsrat“ (*Consejo General Universitario*, vergleichbar mit einem Senat oder Hochschulrat). Als „höchste Autorität der Hochschule“ (MX\_5) beschließt er den Entwicklungsplan und stellt eine wichtige Figur der gesamten Hochschule für die Entscheidungsfindung dar. Die Repräsentant\_innen werden gewählt und bieten neben Mitarbeitenden in Lehre und Forschung auch Studierenden Partizipationsmöglichkeiten (MX\_1). Andere Hochschulen nennen den „Akademischen Rat“<sup>274</sup> (*Consejo Académico*) als „Rückgrat der Universität“, bestehend aus den drei Dekan\_innen (*directores de división*, vergleichbar mit der Funktion des/r *dean* in den USA, Anm. der IP) und den drei Fachbereichs- bzw. Fakultätsleiter\_innen (*jefes de departamento*).<sup>275</sup> Der Rat beschließt das Budget und macht Vorlagen an das Rektorat (MX\_9.2). Des Weiteren wird die Akademische Direktion genannt (*Dirección académica*).<sup>276</sup> Sie ist eine Direktion des Generalrektorats, die dem *Akademischen Sekretariat* zugeordnet ist und zuständig für das Bildungsmodell der Hochschule ist (MX\_5, vgl. auch MX\_3.1 und MX\_3.2).

*Gremien, Kollegialorgane ab Fachbereichsebene:* Es wurde eine Reihe weiterer Gremien und Kollegialorgane ab der Fachbereichsebene genannt. „Die Kollegialorgane, wie der Institutsrat, der „Technische Rat“ und der Universitätsrat, das sind die Organe zur Institutionalisierung“ (MX\_1, vgl. auch DE\_3.2).

Deutsche Expert\_innen nannten Fachbereiche, Fachbereichsräte und weitere relevante Gremien innerhalb der Fachbereiche (DE\_2, DE\_5, DE\_7.2, DE\_8, MX\_1). Diese könnten in verschiedener Weise positiv auf Institutionalisierungsprozesse wirken, etwa über die Strukturpläne (DE\_5) oder die Kooperation mit Studierendeninitiativen - im konkreten Fall dieser Hochschule zur Etablierung eines partizipativen Bildungsformates, das vom Fachbereichsrat bewilligt wurde (DE\_8, vgl. auch DE\_7.2). Förderlich seien „kleine

---

<sup>274</sup> Auch wenn ein direkter Vergleich mit Gremien deutscher Hochschulen schwierig ist, sind die Funktionen dieses Leitungsgremiums eventuell vergleichbar mit denen eines Fakultäts- oder Fachbereichsrates und – hinsichtlich der Beschließung des Budgets – eines/r Kanzler\_in (in Kooperation mit der Hochschulleitung).

<sup>275</sup> Weitere Übersetzungsmöglichkeiten wären *Abteilungs-* oder *Institutsleiter\_innen*, die Aufgrund der geringen Anzahl der (drei) *jefes de departamento* und ihrer zentralen Stellung bzw. unmittelbaren Ansiedlung auf Leitungsebene jedoch weniger plausibel erscheint.

<sup>276</sup> Die Funktion ist eventuell vergleichbar mit der eines Vizepräsidiums für Lehre oder einer zentralen Studienkoordination.



Netzwerke innerhalb der Institution“ (DE\_2). Es wurden eine Reihe weiterer Gremien genannt, die auf Fachbereichs- oder Institutsebene angesiedelt sind, so der Institutsrat, der Technische Rat oder die Koordination eines Fachbereichs. Je kleiner die Organisationseinheit, desto direkter die Partizipationsmöglichkeiten: „Die direkteste ist hier in jeder Organisationseinheit [...], hier ist es wo wir eine solche Angelegenheit ansprechen können“ (MX\_1).<sup>277</sup>

#### 4.3.2.2 Lehrende

Die Rolle der Lehrenden wird in Mexiko und Deutschland ähnlich eingeschätzt (Gesamt: zwölf Nennungen, DE: fünf Mal, MX sieben Mal).<sup>278</sup> In der Argumentation für ihre Relevanz sind Argumente um Rolle, Engagement und Qualifizierung der Lehrenden zentral.

*„Der Lehrende [...] ja, ich denke, dass es in den Personen liegt, mehr noch als an den institutionellen Rahmen. [...] Das förderliche Element geht von der Person aus [und] ihrer Forderung nach Transformation.“ (MX\_10)*<sup>279</sup>

Lehrende werden genannt als Faktor der Institutionalisierung (MX\_10),<sup>280</sup> wobei sowohl die Rolle Lehrbeauftragter (mit Praxisbezug außerhalb der Hochschule) sowie fest angestellter Vollzeit-Lehrender (mit stärkerem Theorie-Fokus) betont wird (MX\_10).<sup>281</sup> In seiner Rolle sei das wissenschaftliche, akademische Personal, das auf Institutsebene organisiert ist, relevant, weil es widerstandsfähig gegenüber Änderungen sei (im Gegensatz zur Leitung, MX\_2).<sup>282</sup> Lehrende nähmen eine „zentrale Rolle“ ein, seien aber auch auf Unterstützung angewiesen (DE\_9). Das Engagement einzelner Lehrender oder Lehrenden-Initiativen spielt im Falle einiger Hochschulen eine zentrale Rolle zur institutionellen Verankerung partizipativer HBNE (MX\_5, MX\_9.1). Es bedürfe der „Dozentinnen, Dozenten, [...] und der] Studierenden, die das einfordern“ (DE\_1) und Transformation initiieren (DE\_2). Eine größere Bereitschaft sei möglicherweise von solchen Dozent\_innen zu erwarten, die eine „fachliche Affinität zu Partizipation haben“ (DE\_4).

---

<sup>277</sup> “Hay como muchas instancias de normatividad pero la más directa es la de aquí de cada dependencia, cada entidad, entonces, ahí es donde podemos nombrar esta cuestión. ”

<sup>278</sup> DE\_1, DE\_2, DE\_4.b, DE\_9, MX\_10, MX\_2, MX\_5, MX\_6, MX\_9.1

<sup>279</sup> “E-del profesor [...] Sí, yo creo que ahí está en las personas más que en los referentes institucionales, la dimensión, el elemento favorable, es desde las personas de donde se va construyendo en primero el reconocimiento de la necesidad su ejercicio y su reclamo de esta transformación.”

<sup>280</sup> Hierzu heißt es: “...del profesor [...] Sí, yo creo que ahí está en las personas más que en los referentes institucionales, la dimensión, el elemento favorable, es desde las personas de donde se va construyendo en primero el reconocimiento de la necesidad su ejercicio y su reclamo de esta transformación.”

<sup>281</sup> „profesores de asignatura y profesores de tiempo completo“

<sup>282</sup> “Los grupos colegiados, los grupos de academium, los académicos, los que están organizados para impartir un posgrado, para trabajar por áreas dentro de una facultad, esos son los grupos con los que hay que trabajar.”

Als weiterer relevanter Faktor wird die Qualifikation der Lehrenden gesehen, die zur Umsetzung curricular verankerter HBNE von zentraler Bedeutung ist (MX\_5, MX\_6, DE\_9, vgl. hierzu auch Ergebnisse zur Qualifizierung Lehrender 4.3.1.3). MX\_6 betont auch die in der akademischen Verantwortung stehenden Dozent\_innen, sich zu qualifizieren, ihr Wissen zu aktualisieren und ihre Lehre am Stand des Wissens auszurichten:

*„Es kann keine nachhaltige Entwicklung geben, wenn es keine demokratische Partizipation gibt. Es kann keine nachhaltige Entwicklung geben, wenn das Problem der Gerechtigkeit nicht gelöst wird, intergenerational; das heißt, die Entwicklung der Wissenschaft selbst, macht uns [Lehrende] zu neuen Akteuren. Insofern sind wir es, die dieses Wissen anwenden müssen. [...] Die wissenschaftliche Verantwortung spielt eine wichtige Rolle, unter anderem dadurch dass die Lehrenden auf dem aktuellen Stand der Debatte sein müssen [...], dass sie fachlich gut sind. Und das sind die ... man könnte sagen “zündenden” Akteure.“ (MX\_6)<sup>283</sup>*

Potenzial wird auch in hochschuldidaktischen Veranstaltungen gesehen:

*„Da könnte man mal mit den Leuten sprechen und könnte [Fortbildungen zu partizipativer Hochschuldidaktik...] anregen. In der Regel junge Dozenten greifen darauf zu in der Qualifikationsphase. Doktoranden, Habilitanden [...]. Dass man im Fortbildungsbereich was macht, sodass das dann breiter gesetzt wird und eine gewisse Diffusion nimmt.“ (DE\_9)*

#### 4.3.2.3 Studierende

Die Bedeutung Studierender für die Institutionalisierung partizipativer Bildungsprozesse wurde vor allem durch deutsche Expert\_innen betont.<sup>284</sup> Als Gegenpart zur Leitungsebene können engagierte Studierende „bottom-up“-Prozesse initiieren (DE\_6), die an einigen Hochschulen schon eine sehr breite Wirkung entfaltet haben. An einer Hochschule etwa ergriffen die Studierenden die Initiative zu Etablierung von Projektwerkstätten, trugen diese den Fachbereichsräten vor und erwirkten damit ihre Verankerung als festem Format der hochschulischen Ausbildung (DE\_8, vgl. hierzu auch DE\_1, DE\_2).

Wichtig seien, neben der Selbstorganisation der Studierenden in Fachschaften und Gelegenheiten zum Austausch auf Tagungen zu HBNE (DE\_3.1), auch personelle Voraussetzung auf Seiten der Studierenden und der Hochschulmitarbeiter\_innen: Es bedürfe

---

<sup>283</sup> “No puede haber un desarrollo sustentable sino existe una participación democrática, no puede haber desarrollo sustentable sino se resuelve el problema de la equidad, intergeneracional; es decir, el propio desarrollo de la ciencia es lo que nos hace nuevos actores, verdad, entonces, somos los que tenemos que aplicar el conocimiento. [...] La responsabilidad académica juega un papel muy importante uno de ellos es que los profesores estén al día en el debate verdad, que sean buenos en su materia, y esos son los actores, pudiéramos decir...detonadores.”

<sup>284</sup> DE\_1, DE\_6, DE\_2, DE\_3.1, DE\_8

„Mut der Studierenden, eigene Anliegen zu artikulieren, [...und die] Kooperationsbereitschaft auf Seiten der Lehrenden und Professoren“ (DE\_3.1).

#### 4.3.2.4 Hochschulgemeinschaft

Ein weiterer interessanter Befund ist, dass Expert\_innen länderübergreifend die „gesamte Hochschulgemeinschaft“ und die Relevanz der Kooperation der „Gesamtheit aller Hochschulangehörigen“ nannten (DE: fünf Mal, MX fünf Mal).

*„Die Idee der Hochschulgemeinschaft transzendiert die Wissenschaftler, aber sie bezieht sie mit ein. Sie transzendiert die Studierenden, aber sie bezieht sie mit ein, sie transzendiert die Verwaltung, aber sie bezieht sie mit ein, sie transzendiert die Leitung, aber sie bezieht sie mit ein, die Studierenden, die Lehrenden, das Management und das Immaterielle, das Curriculum [...]. Insofern erscheint mir, dass hier die Antwort die Gemeinschaft ist, die Hochschulgemeinschaft.“ (MX\_10)<sup>285</sup>*

Insofern wurde diese Kategorie hier ergänzt, da in ihr die Besonderheit der Gemeinschaft ausgedrückt wurde, die mehr ist als die „Summe ihrer Akteure“.<sup>286</sup> „Wenn wir über die einzelne Institution sprechen, dann kann man natürlich alle Mitglieder der Hochschulgemeinschaft ansprechen“ (DE\_3.1). In diesem Fall sind in erster Linie Lehrende und Studierende gemeint (auch Fachschaften), die in Lehrveranstaltungen oder institutionalisierten Gremien Orte haben, an denen sie aufeinander treffen (ebd., vgl. hierzu auch die Argumentation von MX\_8.1, MX\_8.2).<sup>287</sup>

Das Zusammenspiel verschiedener Akteure oder Gruppen ist relevant für die Institutionalisierung partizipativer HBNE (DE\_9). Ob der Impuls „top-down“ von der Leitung ausgeht oder „bottom-up“ von Mitarbeitenden und Studierenden, spielt hier weniger eine Rolle als die Wechselwirkung selbst (DE\_6). Es werden erfolgreiche Institutionalisierungsprozesse beschrieben, die von Rektor\_innen initiiert wurden (z.B. durch Besetzung von Arbeitsgruppen zur Entwicklung eines *Plan Ambiental*) und die von engagierten Lehrenden entwickelt, umgesetzt und vorangetrieben wurden (MX\_9.1). Die IP argumentieren, dass die Wirkungskraft in der gesamten Gruppe liegt und Einzelakteure darüber hinaus leichter demotiviert würden (DE\_6). Hier wird auch auf das Leitbild einer

---

<sup>285</sup> „La noción de comunidad universitaria trasciende a los académicos pero los incluye, trasciende a los administrativos pero los incluye, trasciende a los directivos pero los incluye, a los alumnos, a los maestros, a los gestores y a lo inmaterial que es el curriculum, todos los discursos educativos que permean las acciones al interior, entonces me parece que aquí, en términos de respuesta es la comunidad, la comunidad universitaria.”

<sup>286</sup> DE\_1, DE\_3.1, DE\_5, DE\_6, DE\_9, MX\_5, MX\_8.1, MX\_8.2, MX\_9.1, MX\_10

<sup>287</sup> Die Verwaltung ist ebenfalls relevant, allerdings wird die Bedeutung etwas geringer eingeschätzt, weil sie stärker in hierarchische Strukturen eingebunden ist (ebd.)

Hochschule verwiesen, welche die Organisationskultur maßgeblich beeinflusst (vgl. zur Relevanz des Hochschulprofils 4.3.1.1):

*„Der generelle Akteur wäre die Hochschule [...]. Da sie mit diesen Prinzipien geboren wurde, fördert sie, dass jeder von uns verschiedene Arten und Weisen entwickelt, um partizipative Prozesse zu gestalten.“ (MX\_8.2)<sup>288</sup>*

Wichtig sind auch spezifische Kooperationen, wie etwa das Zusammenwirken zwischen der Leitung und den Fachbereichen (DE\_5), den Verantwortlichen für die Studiengänge (z.B. Studiendekan\_innen, DE\_9), engagierten Hochschulmitarbeitenden (Professor\_innen, Lehrenden, MX\_9.1) oder, wie im Kontext eines studentisch initiierten EMAS-Prozesses, den Studierenden (DE\_1).

Von besonderer Relevanz ist im Fall einer mexikanischen Hochschule die Kooperation zwischen Nachhaltigkeitsdirektion, Lehrenden und weitere Akteure der Hochschulleitung:

*„Der General-Rektor, der Sekretär für Management und Entwicklung, da wir [die Nachhaltigkeitsdirektion] ihm zugeordnet sind und die Direktion für akademische Angelegenheiten, weil sie für das Bildungsmodell der Hochschule zuständig ist.“ (MX\_5)*

Solche Kooperationen verweisen auf die Bedeutung weiterer Akteursgruppen innerhalb der Hochschule. Sie sind in erster Linie an zentralen Einrichtungen angesiedelt, welche sich mit Aspekten partizipativer HBNE beschäftigen und werden in Folgenden dargestellt.

#### 4.3.2.5 Weitere innerhochschulische Akteure

Die Gruppe weiterer Akteure umfasst länderübergreifend Koordinationsstellen und Abteilungen für Nachhaltigkeit, Hochschuldidaktik sowie für hochschulische Außenbeziehungen, studentische Partizipation, den Sozialdienst und weitere.

*Institutionen für Nachhaltigkeit* umfassen, Nachhaltigkeitsreferent\_innen, Umweltbeauftragte und Umweltmanager\_innen, Nachhaltigkeitsdirektionen, Umweltabteilungen und deren Leiter\_innen sowie Umweltprogramme. Als relevant wird auch die Kooperation zwischen einer Nachhaltigkeitsdirektion und den Lehrenden gesehen (MX\_5) sowie zwischen der Leitung von Umweltabteilungen und Mitarbeiter\_innen, die für partizipative Bildungsprozesse (MX\_3.1) bzw. für Betrieb und Forschung zuständig sind (DE\_4). Ein Umweltprogramm in Mexiko etwa arbeitet zu nachhaltigem Campusmanagement und pflegt intensive Beziehung zu akademischen Abteilungen (für

---

<sup>288</sup> „El actor en general sería la universidad [...] al nacer con esos principios lo que fomenta es, que cada uno de nosotros desarrolle distintas formas para desarrollar los procesos participativos.“

Lehre) und der Abteilung für Sozialdienst, welche neben ihnen den stärksten Fokus auf Nachhaltigkeit in Bildungsprozessen haben (MX\_7). In Mexiko werden projektartige Formate häufig „Programme“ genannt, was von der Organisationsform etwa einer Projekt-Koordination entspricht. Diese können auf unterschiedliche Dauer ausgerichtet sein und auch in kontinuierliche Strukturen überführt werden. DE\_8 beschreibt den Prozess der institutionellen Verankerung der Figur der Nachhaltigkeitsreferentin, die aus der Funktion der Umweltmanagerin entstanden ist. Sie ist beispielsweise verantwortlich für Familienfreundlichkeit und initiiert kooperative Formate wie einen „Runden Tisch“ zu Nachhaltigkeit an der Hochschule (DE\_8).

*Hochschuldidaktik-Abteilungen* sind des Weiteren relevante Kooperationspartner bei der Institutionalisierung partizipativer Bildungsprozesse. Abteilungen für Hochschuldidaktik und Dozierenden-Fortbildungen können nicht nur die Aspekte der *Bildung* und *Partizipation* fachlich stärker abdecken, sie haben auch das Potenzial zur Integration von nachhaltigkeitsrelevanten Themen und Fragestellungen (DE\_9, MX\_7).

*„So etwas wie eine Nachhaltigkeitsbeauftragte, aber bezogen auf Lehre. Es gibt ja Beauftragte für gute Lehre. Wir haben als Servicecenter Lehre. Warum soll das Servicecenter Lehre nicht auch Nachhaltigkeitsfragen mit in seinen Aufgabenbereich aufnehmen. Das wäre denkbar.“ (DE\_5)*

*Länder- oder hochschulspezifische Institutionen* gibt es z.B. für Außenbeziehungen, studentische Partizipation oder den Sozialdienst. Koordinationsstelle für Außenbeziehungen sind hilfreich um für Kooperationsprojekte „Ansprechpersonen außerhalb der Universität“ finden zu können und gleichzeitig eine „Anlaufstelle“ für Kooperationspartner außerhalb der Hochschule zu haben (DE\_1). Eine ähnliche Funktion erfüllt die Sozialdienstabteilung einer mexikanischen Hochschule: Sie ist von zentraler Relevanz für die Außenbeziehungen und die Kooperation mit außerhochschulischen Akteure (MX\_7). Außerdem hat eine weitere mexikanische Hochschule einen interessanten Arbeitsbereich: Eine Direktion für studentische Partizipation (Dirección de participación estudiantil), welche allein hierfür zuständig ist (MX\_3.1, MX\_3.2). Als *weitere Akteure* wurden schließlich noch „Themennahe Projekte und Initiativen“ genannt, welche als „Treiber“ im Prozess der Institutionalisierung partizipativer Hochschulbildung gesehen werden (DE\_7.1).<sup>289</sup>

---

<sup>289</sup> Kritische Anmerkungen in diesem Zusammenhang betreffen Herausforderungen durch hierarchisch strukturierte Lehrenden-/Lernenden-Verhältnisse, bzw. die Fragestellung selbst, da sich die IP explizit nicht auf „Institutionalisierung“ von Bildungsprozessen bezieht (hier im Kontext der comunidades de aprendizaje, MX\_4).

Im Folgenden werden einige weitere außerhochschulische Akteure dargestellt, die aus Sicht der IP für die Institutionelle Verankerung partizipativer HBNE relevant sind.

#### 4.3.2.6 Außerhochschulische Akteure

Die Gruppe außerhochschulischer Akteure gliedert sich in zwei Gruppen: Partner\_innen in fachlicher Vernetzung (Fach-/Berufsverband und/oder Akkreditierungsstellen, vgl. Thomas 2016) und politische Akteure, bzw. Regierungsorganisationen.

Unter den Partnern in fachlicher Vernetzung wird in Mexiko Potenzial beim nationalen Hochschulverband (ANUIES) identifiziert (MX\_9.1.b). In Deutschland spielen vor allem informelle und internationale Netzwerke (DE\_3.1) und Akkreditierungsagenturen (DE\_9) eine Rolle. Gerade Akkreditierungsagenturen würden besonderes Potenzial bergen, da sie die Gelegenheit hätten, Partizipation...

*„als Kriterien mit auf[zuh]nehmen. Wie ist der Grad der Partizipation? Was wird da gemacht? Und die können ja mit Auflagen und Empfehlungen praktisch rein wirken. Das gilt allgemein für BNE und auch für die einzelnen Bereiche von BNE, denke ich.“ (DE\_9)*

Politische Akteure und Regierungsorganisationen werden auf umwelt-, bildungs- und landespolitischer Ebene identifiziert. In Deutschland können bildungspolitische Akteure „über die Rahmenbedingungen bestimmen“ (DE\_3.2) und auf landespolitischer Ebene können Änderungen in Hochschulgesetz erwirkt werden, etwa zu Gremienbesetzungen (DE\_3.1). In Mexiko wird auf die Relevanz von Institutionen wie der Bildungsabteilung des Umweltministeriums hingewiesen (SEMARNAT, CECADESU) sowie auf offene Kooperationspotenziale mit dem Bildungsministerium (Secretaría de Educación Pública, SEP, MX\_9.1).

#### 4.3.3 Muster institutioneller Transformation

Schließlich wurden die Interviewpartner\_innen zu Mustern institutioneller Transformation befragt: „Inwiefern begünstigen die nachfolgend genannten Muster (oder andere Muster) die Institutionalisierung partizipativer Bildungsprozesse für nachhaltige Entwicklung an Ihrer Hochschule?“ Ausgehend von Barth (2013) wurde gefragt, welches Muster zutrif:

- Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie (APS)
- Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal (ASM)
- Studentisch initiierte Transformation (SIT)

Daneben wurde eine Reihe weiterer Muster bzw. Aspekte von Institutionalisierungs- und Transformationsprozessen in Richtung partizipativer HBNE genannt. Diese gliedern sich in:

- Dozierende / Lehrende initiieren Transformation (DIT)
- Weitere Muster und Institutionalisierungsprozesse (WM)

Die folgende Abbildung (Abb. 4.3.4) veranschaulicht die quantitative Verteilung der Einfachnennungen der jeweiligen Muster. In Mexiko bilden *Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie* und *Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal* mit etwa 60% die Mehrheit der genannten Muster. In Deutschland verteilen sich die Nennungen gleichmäßiger auf die verschiedenen Kategorien, mit einem leicht höheren Trend in der Kategorie *Weitere Muster und Institutionalisierungsprozesse*.

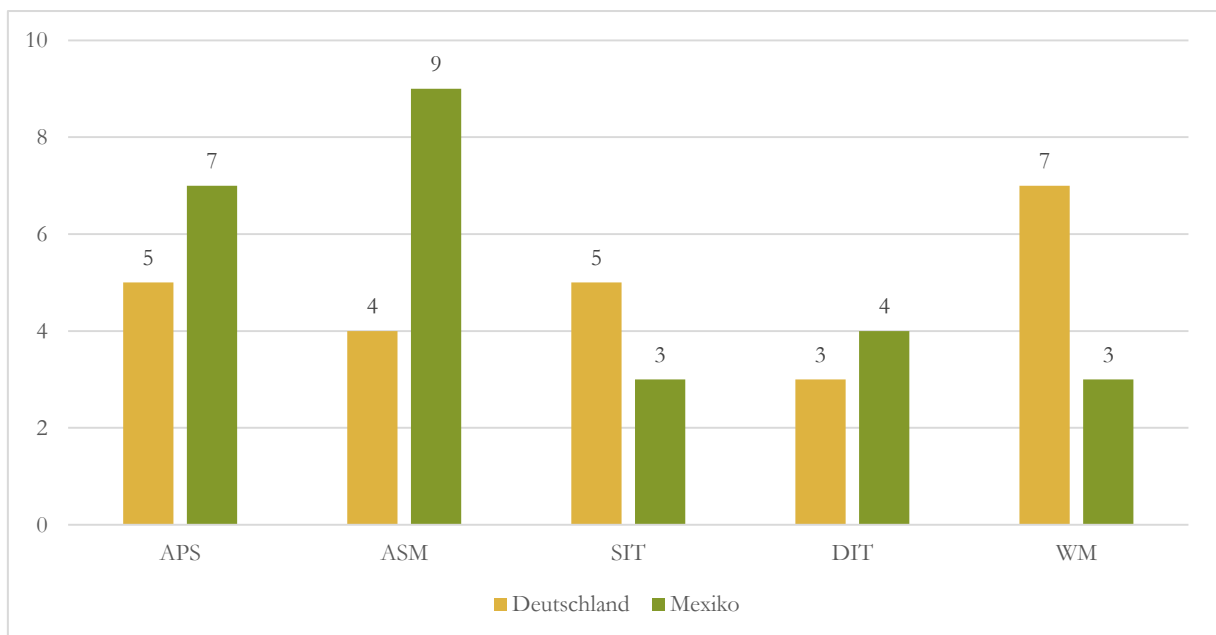


Abbildung 4.3.4 Muster institutioneller Transformation, Anzahl der Nennungen in den Kategorien Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie (APS), Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal (ASM), Studentisch initiierte Transformation (SIT), Durch Lehrende initiierte Transformation (DIT), Weitere Muster (WM).

Das folgende Venn-Diagramm (Abb. 4.3.5) veranschaulicht Muster-Gruppen, die sich bei Mehrfach-nennung der Muster in den Schnittmengen ergeben.<sup>290</sup> Länderspezifisch ist zu beobachten, dass das Muster *Studentisch initiierte Transformation* in Deutschland eher in Kombination mit *Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie* und *Weiteren Mustern* genannt wurde, während es an mexikanischen Hochschulen häufiger in Kombination mit *Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal* und *Weiteren Mustern* genannt wurde. Länderübergreifend ergab die Befragung keine Ergebnisse zu Hochschulen, an denen nur das Muster *Studentisch initiierte Transformation* vorlag. Dieses Muster tritt auch nicht ausschließlich in Überschneidung mit dem Muster *Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal* auf.

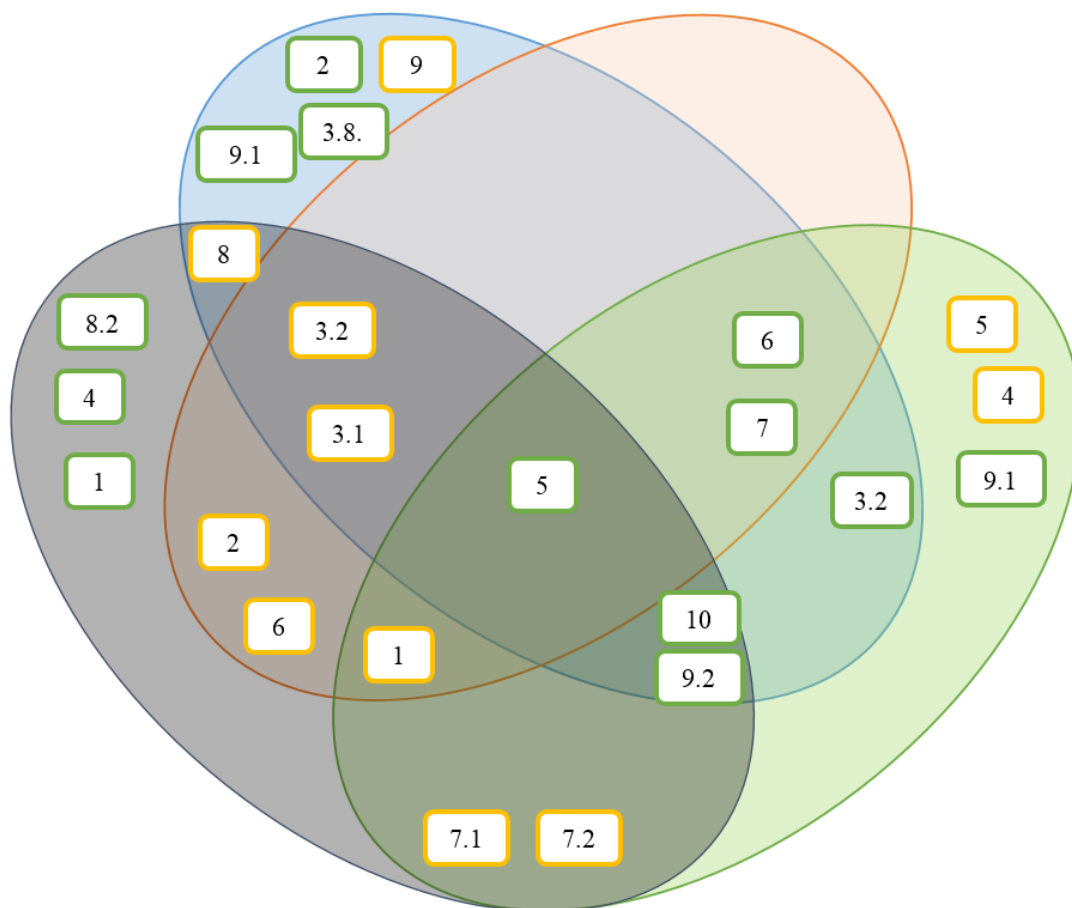


Abbildung 4.3.5 Mustergruppen – Ein-/Mehrfachnennungen der Muster institutioneller Transformation. Kästchen: Interviewpartner (IP) Mexiko – grün, IP Deutschland – gelb. Ellipsen: grün – APS, blau – ASM, orange – SIT, grau – DIT / WM (Abkürzungen vgl. Abb. 4.3.4).

<sup>290</sup> Die neu gebildeten Kategorien *Durch Lehrende initiierte Transformation* (DIT) und *Weitere Muster* (WM) wurden zusammengelegt zur Vergleichbarkeit mit den Kategorien nach Barth (2013) und zur übersichtlicheren grafischen Darstellungsmöglichkeit eines Mengendiagramms mit vier im Vergleich zu fünf Mengen.



Nach Auswertung der Mehrfachnennungen konnten kleinere länderspezifische Mustergruppen gebildet werden.

In Mexiko traten an je zwei Hochschulen folgende Kombinationen auf:

A) *Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie, Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal sowie Studentisch initiierte Transformation.*

B) *Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie, Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal und Weitere Muster* (darunter einmal *Durch Lehrende initiierte Transformation*).

In Deutschland traten an je zwei Hochschulen folgende Kombinationen auf:

C) *Studentisch initiierte Transformation* und *Durch Lehrende initiierte Transformation.*

Darüber hinaus kamen deutsche Expert\_innen gleicher Hochschulen (an welchen je zwei Interviews geführt wurden) zu überschneidenden Einschätzungen bezüglich an ihren Hochschulen wirksamen Musterkombinationen. Diese sind im Falle einer Hochschule *Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal und Weitere Muster* (darunter einmal *Durch Lehrende initiierte Transformation*) und im Falle einer anderen Hochschule *Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal, Studentisch initiierte Transformation* sowie *Weitere Muster*.

In der folgenden Darstellung (Abb. 4.3.6) werden die Ein- und Mehrfachnennungen der jeweiligen Muster sowie die Mustergruppen veranschaulicht. Innerhalb der Gruppe weiterer Muster wird noch einmal zwischen der Kategorie *Durch Lehrende initiierte Transformation* und *Weiteren Mustern* differenziert (Nennungen: einfach: neun Mal, zweifach: sechs Mal, drei- oder mehrfach: neun Mal).

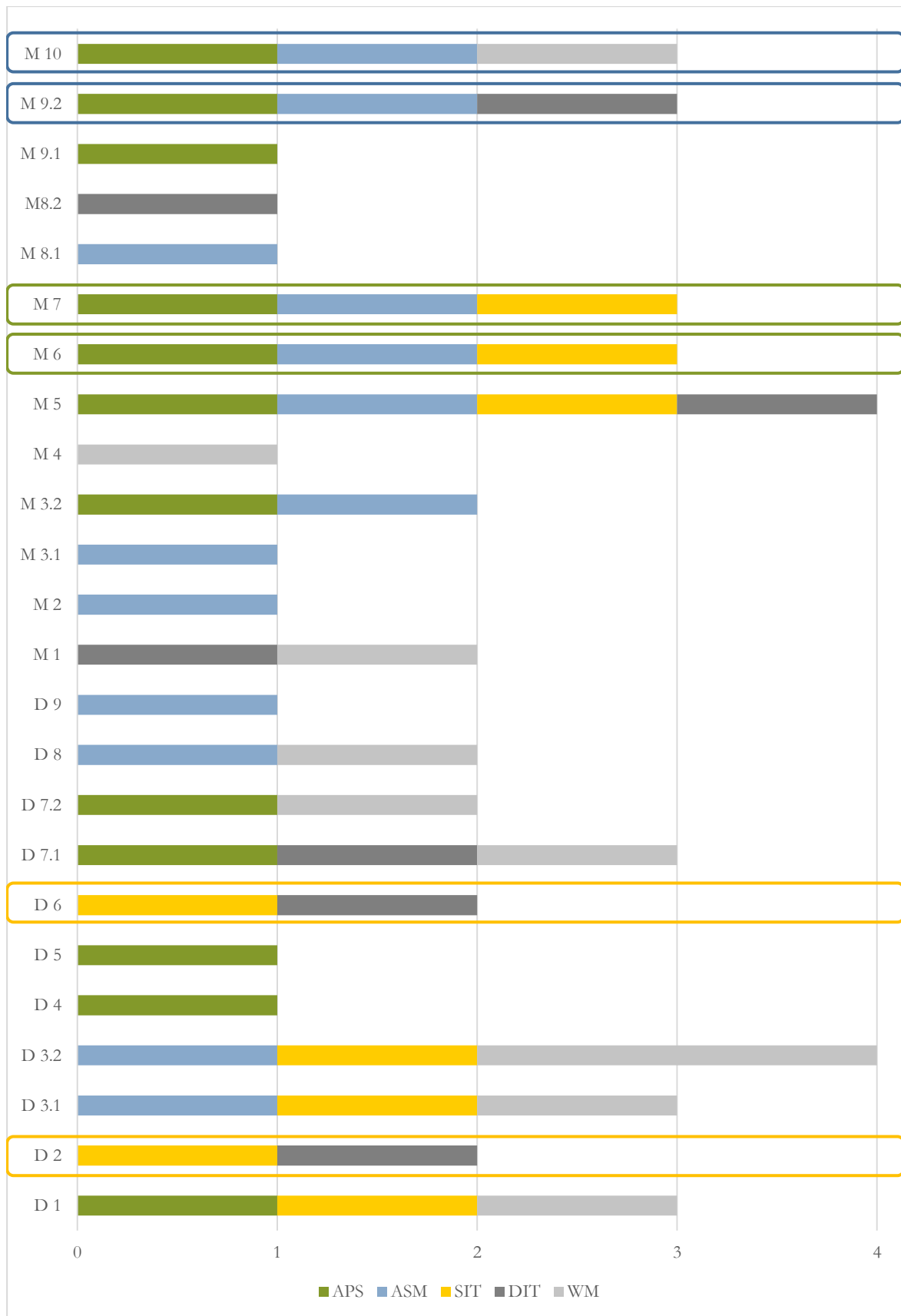


Abbildung 4.3.6 Ein- und Mehrfachnennungen von Mustern institutioneller Transformation nach IP (links) in fünf Kategorien (Abkürzungen vgl. Abb. 4.3.4). An je zwei Hochschulen auftretende, länderspezifische Mustergruppen (Rahmen) ergeben sich für Mexiko aus den Kombinationen APS, ASM, DIT/WM (Gruppe A, blau) und APS, ASM, SIT (Gruppe B, grüner Rahmen), für Deutschland aus SIT, DIT (Gruppe C, gelb).

#### 4.3.3.1 Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie

*Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie* beschrieben Expert\_innen länderübergreifend als ein für ihre Hochschule zutreffendes Muster. Häufig ist es der klassische Weg vom Betrieb zu Lehre und Organisationskultur. Darüber hinaus wirken Profilbildung, Anreize von außen und weitere Anpassungsaspekte in Richtung institutioneller Verankerung partizipativer HBNE. Außerdem bestehen häufige Korrelationen mit dem Muster *Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal*.

Das Muster *Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie* beschreibt häufig den „klassischen Weg“ (DE\_7.2) einer Institution, die aufgrund von Nachhaltigkeitsorientierung im Campus-Management beginnt, sich auch im Bereich der Lehre und der Organisationskultur in Richtung Nachhaltigkeit zu entwickeln. Fortschritte im Umweltmanagement wirken hier als wichtige Auslöser (MX\_5). Solche Fortschritte „im ökologischen Bereich“ werden häufig durch EMAS-Prozesse, Nachhaltigkeitsstrategien und die Arbeit von Umweltbeauftragten erwirkt (DE\_4). „Wir haben früher angefangen im Campusmanagement gezielte Aktivitäten zu entfalten, als jetzt im Bereich der Lehre.“ (DE\_7.1, vgl. hierzu auch MX\_6, MX\_7). Diese Nachhaltigkeitsorientierung beeinflusst auch die Organisationskultur, in der durch top-down Impulse engagierter Rektor\_innen Nachhaltigkeit in Studienordnungen integriert wird (MX\_9.1) oder durch bottom-up Prozesse von Studierendeninitiativen (DE\_1) wichtige Synergieeffekte generiert werden.

Außerdem beschreiben die Expert\_innen „Anpassungsprozesse“, welche durch weitere Faktoren bestimmt werden: Nachhaltigkeit zur Profilbildung im Sinne von kompetitiver Abgrenzung (DE\_7.1) oder durch Anpassung an Anreize von außen; also beispielsweise „Nachhaltigkeit an[zu]nehmen als Quelle der Finanzierung oder institutioneller Anerkennung“ (MX\_10).<sup>291</sup> Die Universität von MX\_10 verfügt über ein Umweltprogramm, dass er wie folgt beschreibt: „Es ist eine Anerkennung, die von den Universitäten außerhalb gesucht wird, insofern ist es eine Anpassungsmaßnahme an eine Vorstellung von Qualität“<sup>292</sup> (ebd.).

---

<sup>291</sup> Im Original: „[...] asumir la sustentabilidad también como fuente de financiamiento o de reconocimiento institucional”.

<sup>292</sup> Im Original: „La universidad si cuenta con un programa ambiental universitario, entonces, es un reconocimiento que se busca reconocer desde afuera en las universidades entonces es una respuesta adaptativa a una noción de calidad.”

Weitere Aspekte betreffen umfassende Anpassungen in Richtung Nachhaltigkeit nicht nur in der Lehre, sondern auch in Management, Betrieb und Hochschulkultur. Die Initiative hierzu ging vom hochschulischen Nachhaltigkeitssekretariat aus (MX\_6) oder von engagierten, „Umwelt-affinen“ Lehrenden (MX\_9.2). Das Muster wird im Fall einer deutschen Hochschule auch beschrieben als „organischer Wachstumsprozess“, der sich eher natürlich entwickelt (DE\_4).

Die folgende Abbildung (Abb. 4.3.7) zeigt Gruppen der Ein- und Mehrfachnennung des Musters *Anpassungsstrategie*.

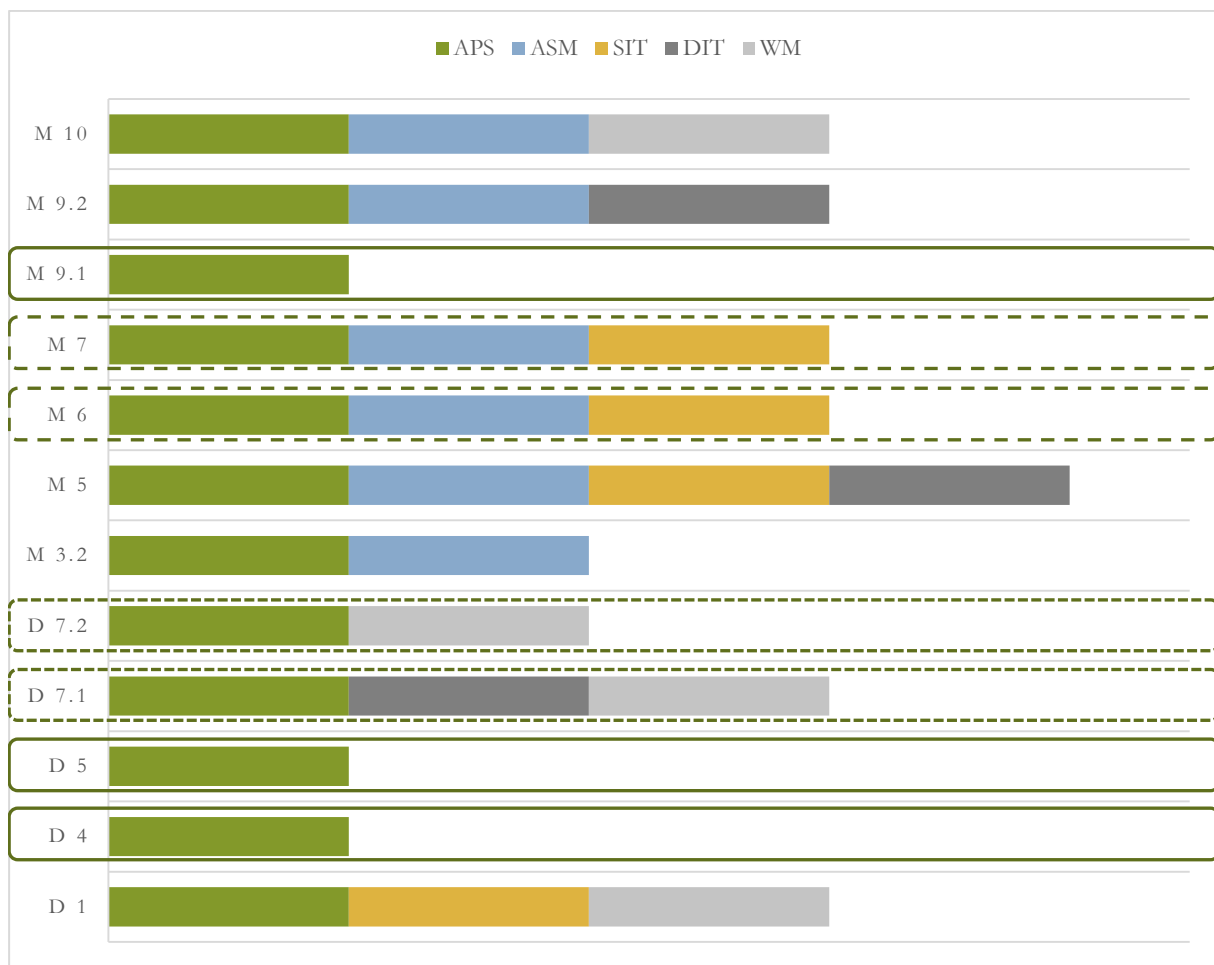


Abbildung 4.3.7 Mustergruppen Anpassungsstrategie nach IP (Abkürzungen vgl. Abb. 4.3.4) mit Darstellung der Einfachnennungen (durchgezogener Rahmen), Mehrfachnennungen (gestrichelter Rahmen).

Häufig beschreiben mexikanische IP auch einen Zusammenhang des *Anpassungsmusters* mit dem Muster *Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal* (sechs Mal). Beispielsweise war die Anpassungsstrategie einer Hochschule der Auslöser für ihren heutigen Zustand, in dem das Alleinstellungskriterium eine stärkere Rolle zur institutionellen Transformation spielt

(MX\_5, vgl. außerdem MX\_3.2 und DE\_5. Zur kritischen Kommentierung des Musters *Alleinstellungsmerkmal* vgl. Abschnitt Weitere Muster / Institutionalisierungsprozesse).

#### 4.3.3.2 Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal

Diese Argumentation spielt in der Kategorie *Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal*, dem meist genannten Muster, eine wichtige Rolle. Es handelt sich um den aktuell wirkenden Mechanismus institutioneller Transformation, dem heutigen Ist-Zustand von Nachhaltigkeit in Leitbild, Studienangebot und Organisationsstruktur (DE\_3.1, vgl. hierzu auch DE\_9, MX\_10). Mexikanische Expert\_innen beschreiben, dass dies über die Jahre Alleinstellungsmerkmal wurde, es aber schon in seit den 1970 entsprechende Studiengänge gab (MX\_9.2) <sup>293</sup> und die umfassende Integration von Nachhaltigkeit in den Hochschulentwicklungsplan der Universität und ihre institutionelle Struktur Ergebnis eines mehrjährigen Prozesses war (MX\_5, vgl. hierzu auch MX\_6: Nachhaltigkeit wird zum Alleinstellungsmerkmal durch die Gründung des Nachhaltigkeitssekretariats, einem der universitären Hierarchie auf höchster Ebene angesiedelte Institution).

Daneben spielen Argumentationen zu Tradition und Identität der Hochschulen, ihrer Vorbildfunktion und dem Alleinstellungsmerkmal als Marketinginstrument eine Rolle. Das Muster begünstigt die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE an Hochschulen,

- weil die Universität eine Tradition der Nachhaltigkeit hat, in der sich beispielsweise „die Idee der Nachhaltigkeit aus dem Portfolio der Hochschule“ entwickelt hat (DE\_8),
- weil die Universität Nachhaltigkeit als gesellschaftliche Herausforderung erkennt und darauf mit ihrer eigenen „Identität und Mission“ reagiert (MX\_7),
- weil Nachhaltigkeit bereits in der institutionellen Identität einer Hochschule oder eines Studienganges angelegt ist (MX\_7, MX\_8.1.c) oder
- weil Nachhaltigkeit als Vision der Hochschule gesehen wird (MX\_6).

---

<sup>293</sup> Im Jahr 1974 wurde ein erster Studiengang der Umweltingenieurwissenschaft als Reaktion auf die Weltumweltkonferenz in Stockholm eingerichtet.

Die Verständigung über nachhaltige Entwicklung als Profil hat auch einen Prozesscharakter, in dem Disziplinarität, Interdisziplinarität und Transdisziplinarität relevant sind sowie die Frage:

*„Was ist der Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung und warum muss Hochschule sich um diese Reflektion der eigenen wissenschaftlichen Ansätze, im Sinne wissenschaftstheoretischer Reflektion, kümmern?“ (DE\_3.2)*

Expert\_innen argumentieren auch, dass es sich um ein Alleinstellungsmerkmal mit inhaltlicher Tiefe und gesellschaftlicher Relevanz handelt (MX\_3.1):

*„An dieser Hochschule kann dieses Muster zur Institutionalisierung partizipativer HNBE führen, vor allem wenn es in den außerhochschulischen Bereich wirkt, weil die Hochschule eine gesellschaftliche Vorbildfunktion erfüllt.“ (Ebd.)*

So wurde an der Hochschule querschnittartig ein interdisziplinäres Umweltprogramm eingerichtet, das auch ein Pendant auf globaler Ebene hat (Umweltsekretariat der jesuitischen Gemeinde). Gleichzeitig würde die gesellschaftliche Verantwortung der Hochschule gelegentlich auch als Marketing-Instrument genutzt (eher denn als Alleinstellungsmerkmal, ebd.). Nachhaltigkeit wird auch als *ein* Merkmal unter weiteren genannt, wenn die Hochschulen einen anderen Hauptfokus haben, wie etwa den Fokus auf Menschenrechte an jesuitischen Organisationen (MX\_3.1, MX\_7).<sup>294</sup> Einige Expert\_innen siedelten dieses Alleinstellungsmuster auf gleicher Ebene wie das Muster *Anpassungsstrategie* an (MX\_3.2) oder sie hielten es für zutreffend, wenn es leicht angepasst würde in Richtung *Nachhaltigkeit als „neues, wichtiges“ Merkmal* (DE\_1), bzw. als *Wettbewerbsinstrument* (MX\_7).

---

<sup>294</sup> „sustentabilidad como uno de los distintivos“. Weiter heißt es: “[...] abrió un programa interdisciplinar, la transversalidad ambiental es uno de los distintivos a eso, no es lo único y si te lo pongo más aquí el distintivo es de derechos humanos... Es más la compañía de Jesús a nivel mundial tiene un secretariado específico de ecología.”

Die folgende Abbildung (Abb. 4.3.8) zeigt Gruppen der Ein- und Mehrfachnennung des Musters *Alleinstellungsmerkmal*.

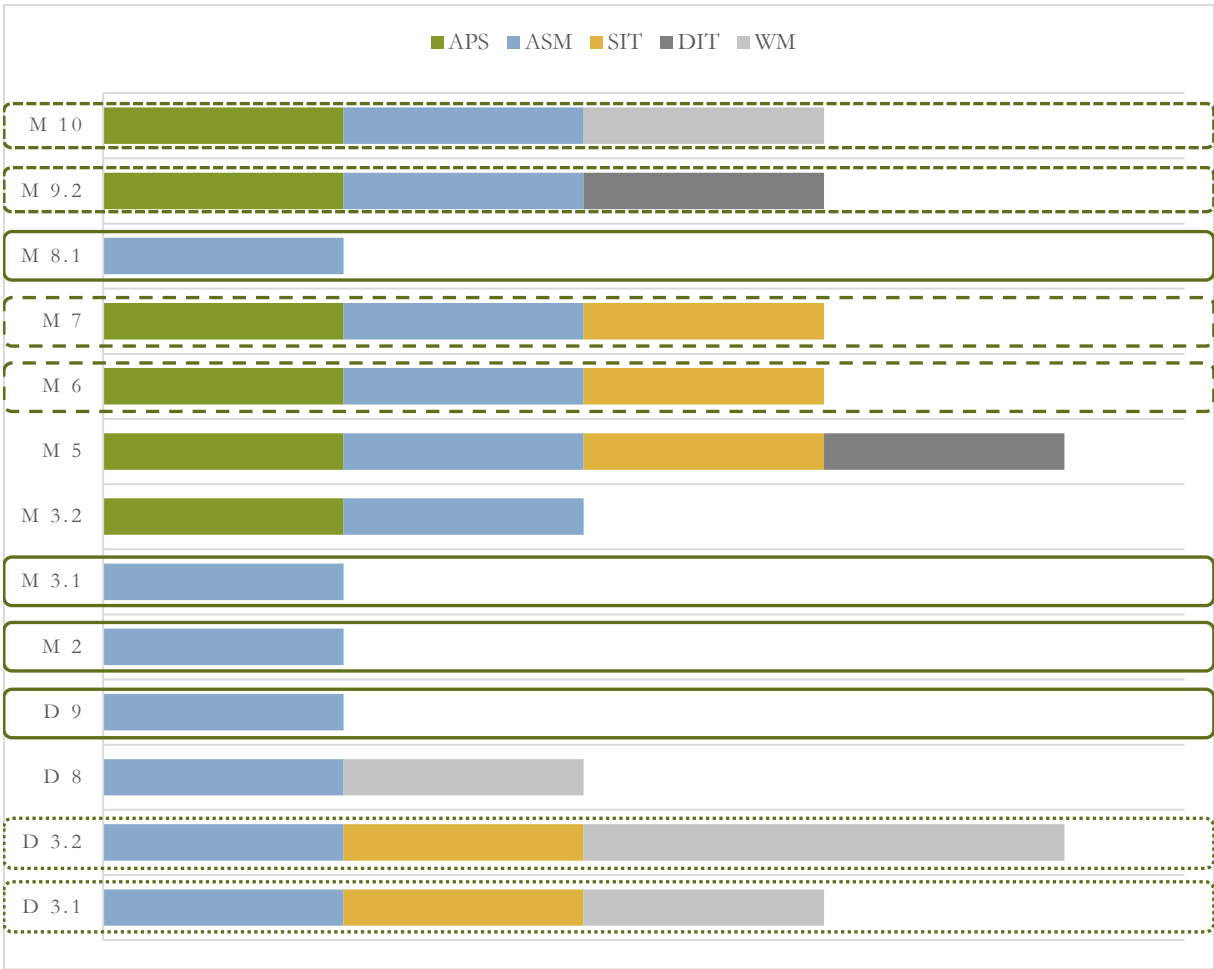


Abbildung 4.3.8 Mustergruppen Alleinstellungsmerkmal nach IP (Abkürzungen vgl. Abb. 4.3.4) mit Darstellung der Einfachnennungen (durchgezogener Rahmen) Mehrfachnennungen (gestrichelte Rahmen).

#### 4.3.3.3 Studentisch initiierte Transformation

Studentisch initiierte Transformation wird an einigen Hochschulen als ein Muster beschrieben, das „von ganz großer Bedeutung“ (DE\_1) für die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE ist. Dies gilt insbesondere für Hochschulen, an denen Studierendeninitiativen bereits die Einrichtung eines gesamten, meist überfachlichen Studienangebotes zu nachhaltiger Entwicklung erwirkt haben (vgl. ebd. und DE\_6). Wenn Studierendeninitiativen nicht als Auslöser institutioneller Transformation gesehen werden, wird ihnen dennoch ein maßgeblicher Einfluss zugeschrieben. Dies gilt etwa, wenn es sich um dauerhaft etablierte Initiativen handelt (MX\_6) oder wenn die Studierendenschaft in der Vergangenheit einen wichtigen Anteil auf dem Weg zum gegenwärtigen Zustand der Hochschule hatte, an der Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal gilt (DE\_3.1, vgl. hierzu auch DE\_3.2). Einige IP beschreiben, dass es derzeit wenige studentische Initiativen gäbe, dass diese allerdings zunehmen (MX\_7), bzw. dass deren Einfluss wichtig sei für den Prozess institutioneller Transformation (DE\_5). In etwas abgeschwächter Form beschreibt MX\_5 den Faktor als „Transformation, welche sich durch die Beteiligung [bzw. Einbeziehung] der Studierenden entwickelte“ (MX\_5),<sup>295</sup> wobei den Studierenden ein geringerer Einfluss zugeschrieben wird. In Bezug zu anderen Mustern institutioneller Transformation fällt auf, dass *Studentisch initiierte Transformation* in keinem Fall als alleinig wirksames Muster genannt wurde (wie etwa die Muster *Alleinstellungsmerkmal* oder *Anpassungsstrategie*), allerdings häufig in Kombination mit anderen Mustern (Abb. 4.3.9).

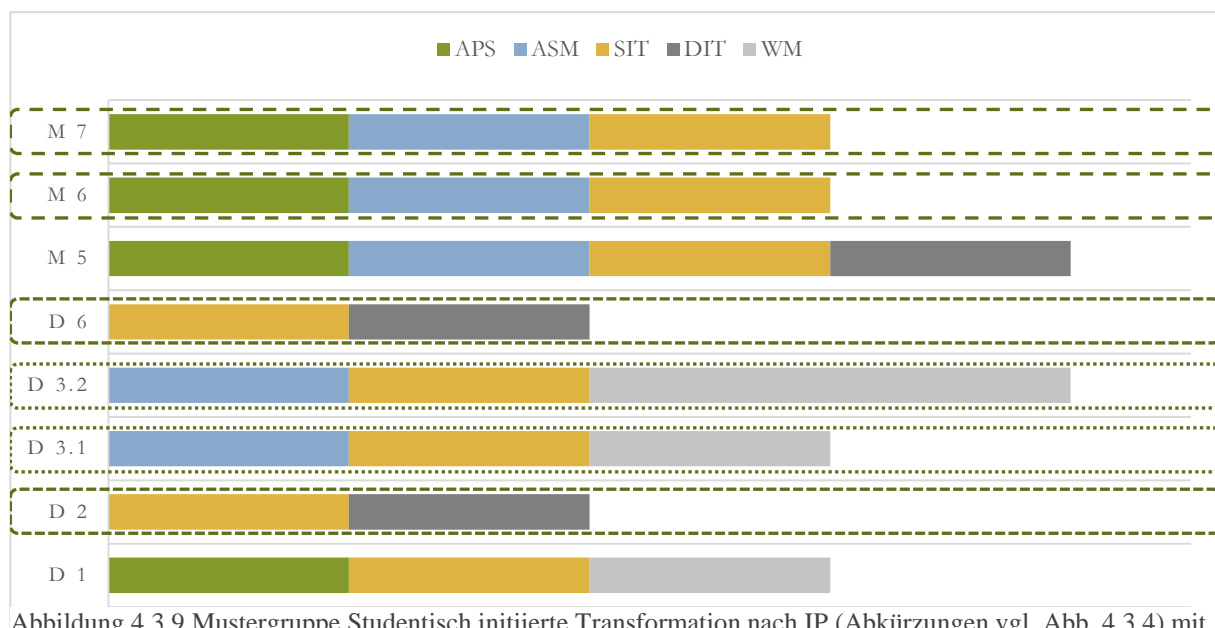


Abbildung 4.3.9 Mustergruppe Studentisch initiierte Transformation nach IP (Abkürzungen vgl. Abb. 4.3.4) mit Darstellung der Mehrfachnennungen (gestrichelte Rahmen).

<sup>295</sup> Im Original: “transformación generada por el involucramiento de los estudiantes”



4.3.3.4 Weitere Muster und Aspekte von Institutionalisierungsprozessen Weitere Aspekte von Institutionalisierungsprozessen sind Transformationen, welche in erster Linie durch die Dozierenden initiiert wurden oder durch Dozierende in Kooperation mit Studierenden oder der Mechanismus von Nachhaltigkeit als Integrationsmerkmal, sowie einige weitere Muster bzw. Aspekte von Institutionalisierungs- und Transformationsprozessen.

*Lehrende initiieren Transformation:* Häufig betonen die IP auch den starken Einfluss Lehrender im Prozess institutioneller Transformation. Hierzu zählen Professor\_innen, wissenschaftliche Mitarbeitende oder Nachhaltigkeitskoordinator\_innen mit Lehrfunktion (MX\_5, vgl. auch DE\_2). Das Engagement Lehrender sei prinzipiell „die Voraussetzung für die Schaffung neuer Studiengänge“ (MX\_1).<sup>296</sup> Im Falle einer Hochschule etwa machten die Lehrenden den Anfang im Campus-Management, vernetzten sich auf Fachveranstaltungen und entwickelten schließlich einen Studiengang – eine Entwicklung, die auf einen gesellschaftlichen „Nachhaltigkeitstrend“ traf und das Thema zum Mainstream an der Hochschule machte (MX\_9.2).<sup>297</sup> MX\_4 beschreibt den Transformationsprozess als Konvergenz der drei Muster *Alleinstellung*, *Anpassung* und *studentische initiierte Transformation*, und der Vision bestimmter Akteure mit ausgeprägter Führungskompetenz, welche „Nachhaltigkeit als eine Mission der Universität sehen, um zur Schaffung einer anderen Zukunft beizutragen“.<sup>298</sup> Überschneidungen werden etwa dort gesehen, wo die Initiative der Lehrenden als Auslöser für den derzeitigen Zustand einer Hochschule mit *Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal* wirkte (MX\_5) oder wo ihre Initiative auf die Kooperationsbereitschaft Studierender traf (DE\_6).

Einige Beispiele beziehen sich auf diese konkrete Kooperation zwischen Lehrenden und Studierenden, die gemeinsam Transformationsprozesse initiieren. Im Falle einer Hochschule

---

<sup>296</sup> Die IP räumt abschwächend ein, dass die Erfahrung der Lehrenden von großer Bedeutung sei, dass allerdings noch keine breite institutionelle Transformation erreicht worden sei.

<sup>297</sup> Im Original: „Esos profesores, crean ahí una especie de conciencia ambiental y que fue creciendo poco a poco y aparte esos mismos grupos de profesores, tuvimos porque asistimos a eventos, nos invitaron y todo, tuvimos la oportunidad de darnos cuenta de que no solamente los ingenieros ambientales necesitan saber de ambiente [...]. A fuerza tu empiezas con tu gente y por lo menos en tu división que tenemos 10 licenciaturas de ingenieros propones que haya una materia común a las 10 licenciaturas y vas trabajando en esta materias, cómo la darías, qué temáticas vas a abordar [...], así fue empezando, fue creciendo en la docencia pero en nuestra división en la parte de gestión del campus ambiental ps eso sí ya es para todo el mundo ¿no? pero fuimos un grupo de profesores y que cómo eso fue creciendo y ahora ya, todo mundo habla de sustentabilidad y cambio climático ps ni modo que te digan que no, así empezó.“

<sup>298</sup> Im Original: „Aquí la institucionalización de la cuestión ambiental ha sido una convergencia de estos tres más la visión de actores específicos que han tenido liderazgos muy importantes, cada vez son más actores que piensan la sustentabilidad como una misión de la universidad para contribuir a construir un futuro distinto.“

war es eine Reihe „von studentisch initiierten Transformationsschritten [...], die auf die dementsprechenden Dozierenden getroffen sind“ (DE\_2, vgl. hierzu auch MX\_8.2).<sup>299</sup>. DE\_7.1 verweist außerdem auf die größere Gruppe von Initiatoren welche neben den Studierenden und Lehrenden auch weitere Universitätsangehörige umfasst (Verwaltung, DE\_7.1).

*Sonstige Muster und Institutionalisierungsprozesse:* Einige Interviewpartner\_innen beschreiben die integrative Wirkung, die das Thema der Nachhaltigkeit an Hochschulen entfalten kann.

*„Das beinhaltet die unterschiedlichen Gestaltungsfelder, die in einer Hochschule vorhanden sind. Und die Beteiligung der Akteure in den unterschiedlichen Gestaltungsfeldern [Studierende, Verwaltung und Lehrende...]. Das sind auch die Akteure in dem Zusammenhang.“ (DE\_3.2)*

So wird Nachhaltigkeit als „Integrationsmerkmal“ bezeichnet (DE\_7.1), bzw. als „Integrativer Ansatz“ der Hochschule (DE\_3.2).

Weitere Aspekte von Institutionalisierungsprozessen betreffen Impulse, die von der Hochschulleitung ausgehen und auf Unterstützung entsprechender Gremien, Lehrender und die Offenheit der Studierenden treffen (DE\_8, MX\_9.2). Transformationspotenzial bieten auch neue Strukturen, wie die Schaffung neuer etwa Studiengänge oder Programme (MX\_1): Im Fall einer Hochschule wurde Nachhaltigkeit nicht in bestehende Curricula integriert, sondern in erster Linie durch die Schaffung neuer Studiengänge und Studienordnungen. Die Integration in bestehende Strukturen erfolgte eher in postgradualen Studiengängen oder im Bereich Forschung durch Forschungsnetzwerke (z.B. Forschungscluster Gender und Umwelt, vgl. ebd.). Darüber hinaus hat sich an der Hochschule ein großes Umweltprogramm fest etabliert, welches allerdings in erster Linie Nachhaltigkeit auf betrieblicher Ebene fördert, also keine Wirkung entfaltet wie im Muster *Anpassungsstrategie*. Von einem gesamt-institutionellen Anspruch ausgehend, blieb die Umsetzung weitestgehend auf betrieblicher Ebene stehen und entwickelte sich nicht in den Bereich der Lehre weiter; zumindest nicht aus diesem Programm heraus. MX\_1 vermutet den Grund hierfür darin, dass die Organisation eine starke naturwissenschaftliche Prägung hatte, in der sozial- und erziehungswissenschaftliche Aspekte eher im Hintergrund standen (ebd.).

---

<sup>299</sup> MX\_8 spricht von Transformation, welche durch Lehrende und Studierenden initiiert wurde (“Transformación iniciada por profesores y estudiantes”).

Weitere Aspekte institutioneller Transformation betreffen gesellschaftliche Anreize, etwa wenn externe Akteure und Mittelgeber in Hochschulkooperationen Auflagen von Nachhaltigkeit oder Partizipation erfüllt sehen möchten (MX\_10). Länderübergreifend spielen Fragen der Finanzierung eine Rolle, wie etwa Groß-Förderprojekte zur Integration von Nachhaltigkeit in alle Hochschulbereiche (Forschung, Lehre, Management und Außenbeziehungen). Ein solcher finanzieller und personeller Rahmen habe die Transformation einer Hochschule in besonderer Weise ermöglicht (DE\_3.1). Ein interessanter Aspekt speziell bezogen auf Partizipation ist schließlich auch, dass Personalabteilungen, Industrie oder Zukunftsforschung zunehmend als gesellschaftlich Treibende auftreten: „Gesellschaftlich wird mehr und mehr verlangt, dass Partizipation eine Fähigkeit ist.“ (DE\_7.2). Es wird das Beispiel einer Umfrage unter Personalchef\_innen angeführt. Aus deren Perspektive:

*„... war die fachliche Qualifikation selbst der Hochschulabsolventen nicht der zentrale Punkt, sondern die Fähigkeit der Kooperation mit anderen in partizipativen Strukturen zu arbeiten. [...] Und dieses ist so ein Element, das allmählich auch in die Hochschulen durchsickert, dass sie selber manchmal nicht modern genug sind, um diese Kompetenzen zu vermitteln. Jenseits von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dass die Partizipation einen zentralen Aspekt ausmacht.“ (Ebd.)*

Insofern sollten Hochschulen Partizipation zu den Fähigkeiten (*skills*) zählen, „die man innerhalb des Studiums entwickeln muss“ und den Versuch unternehmen Partizipation zu praktizieren (ebd.).

Kritische Anmerkungen betreffen zudem das Muster *Alleinstellungsmerkmal*, das nicht tragfähig für alle hochschulischen Kontexte sei, weil sich beispielsweise große oder breit aufgestellte Universitäten (etwa Exzellenz-Hochschulen) nicht auf *einen* Themenbereich reduzieren können. Ein weiterer Kritikpunkt an dem Muster sei die Betrachtungsweise, dass Themen nachhaltiger Entwicklung von einigen wenigen Elite-Zentren bearbeitet werden könnten, was der gesamtgesellschaftlichen Herausforderung, die das Thema darstellt, nicht gerecht wird. (DE\_1, DE\_2). Entsprechend plädiert DE\_1 für Nachhaltigkeit in der Breite:

*„[...] meine Vision wäre, dass alle Studierenden und möglichst auch viele sonst an der Universität Tätigen mal in irgendeiner Weise sich mit BNE auseinandergesetzt haben. Nicht als das, was sie [...] zukünftig machen, aber das sie sozusagen diese Perspektive [...] in irgendeiner Weise mitgekriegt haben, so. Also, das wäre [...] Nachhaltigkeit als Querschnittsmerkmal, oder sowas. Das wäre, glaube ich, das, was ich da eher gut fände.“ (ebd.)*

#### 4.3.4 Zusammenfassung

Zur Beantwortung der Frage nach *institutioneller Verankerung* partizipativer HBNE werden im Folgenden begünstigende *Bedingungen* der Institutionalisierung und dazu relevante *Akteure* zusammengefasst. Schließlich werden ermittelte *Muster institutioneller Transformation* dargestellt, denen die Institutionalisierung partizipativer HBNE folgt. Es werden qualitative Begründungen für die ermittelten Bedingungen, Akteure und Muster der Institutionalisierung unter Berücksichtigung quantitativer Elemente gegeben (Häufigkeit der Nennungen und prozentuale Verteilungen).

##### *Bedingungen*

Länderübergreifend bedingen *Hochschulprofil und Organisationskultur*, die partizipative Gestaltung *curricularer Räume* sowie die *Fortbildung Lehrender* die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE. Des Weiteren gelten die *Unterstützung der Leitungsebene* (vgl. Disterheft et al. 2014) sowie eine Reihe *weiterer Bedingungen* (u.a. Nachhaltigkeitskoordination, Personalpolitik und Finanzierung) als begünstigend für ihre Institutionalisierung.

*Quantitative Trends:* Nach der quantitativen, ländervergleichenden Betrachtung gelten als bedeutsame Bedingungen in Mexiko insbesondere *Hochschulprofil und Organisationskultur*. Diese umfassen ein Drittel aller Aussagen zu Institutionalisierungsbedingungen und betreffen die Bedeutung von Leitbildern, Entwicklungsplänen und „Politiken“ (*políticas*), sowie Identität und Tradition der Hochschulen. In Deutschland bilden *Weitere Bedingungen* mit circa 40 % die größte Gruppe der genannten Institutionalisierungsbedingungen. Diese setzen sich zusammen aus Aussagen zum Vorhandensein von Nachhaltigkeitskoordinationsstrukturen, zu unterstützenden personalpolitischen und finanziellen Entscheidungen und weiteren Aspekten, die Studierende betreffen (Erfolgserlebnisse durch bzw. Praxisrelevanz von partizipativer HBNE).

*Hochschulprofil und Organisationskultur:* Länderübergreifende Begründungen für die Bedeutung von *Hochschulprofil und Organisationskultur* für die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE betreffen die konstitutionelle Form der Hochschule durch hochschulspezifische Gesetzgebung, Bestimmungen (*normatividad*) und Rahmenbedingungen (z.B. Autonomie der Hochschulen) sowie partizipationsorientierte Prozesse und strukturelle Faktoren (Größe der Hochschule). Außerdem wird die Relevanz von *Hochschulentwicklungsplänen* und *Leitbildern* herausgestellt, welche durch

programmatische Setzungen verbindliche und langfristige Strukturveränderungen ermöglichen. Länderspezifische Begründungen für die Relevanz von Hochschulprofil und Organisationskultur betreffen in Mexiko partizipations- und nachhaltigkeitsorientierte *Hochschulpolitik* (políticas) bzw. eine entsprechende Identität und Tradition der jeweiligen *Organisationskultur*. In Deutschland wird auf die Bedeutung von profilbildenden *Wettbewerben* hingewiesen, durch welche partizipative HBNE ausgezeichnet und anerkannt wird.

*Curricularer Raum:* Des Weiteren bedingt die partizipations- und nachhaltigkeitsorientierte Gestaltung *curricularer Räume* die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE. Länderübergreifend wird dies damit begründet, dass über Studien-, Prüfungs- und Modulordnung eine strukturelle, querschnittartige Integration von Angeboten partizipativer HBNE ermöglicht wird, welche Verbindlichkeit schafft und gute Praxis fördert. Länderspezifische Begründungen hierzu beziehen sich insbesondere in Deutschland auf das Reformpotenzial von Akkreditierungsprozessen und die Qualifikation des Lehrpersonals zur kompetenten Umsetzung solcher curricularen Vorgaben.

*Fortbildung Lehrender:* Länderübergreifend wird die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE durch die Fortbildung Lehrender bedingt, weil deren Kompetenz durch die Bereitstellung von Vorbildern, Beispielen guter Praxis und Qualifikationsmöglichkeiten verbessert wird. Mexikanische Expert\_innen beschreiben strukturell und verbindlich verankerte Fortbildungsangebote, welche im Rahmen von Hochschulentwicklungsplanreformen oder zur qualifizierten Ausgestaltung eines partizipativen hochschulischen Bildungsmodells eingeführt wurden. Auch deutsche Expert\_innen verweisen auf Relevanz und Potenzial (i.d.R. fakultativer) hochschuldidaktischer Veranstaltungen. Deren Akzeptanz erfordere allerdings eine stärkere Wertschätzung und Anerkennung als bisher üblich. (Dies gilt insbesondere für junge wissenschaftliche Mitarbeitende in zeitlich befristeten Arbeitsverhältnissen, da forschungs- und publikationsorientiertes Arbeiten als karriereförderlicher gilt als Lehrerfahrung.)

*Unterstützung der Leitungsebene:* Die Unterstützung der Hochschulleitung wird länderübergreifend als relevante Bedingung zur Institutionalisierung partizipativer HBNE genannt. Diese erfolgt insbesondere dann, wenn Elemente partizipativer HBNE in das Hochschulprofil passen und auf Leitungsebene Wertschätzung, Commitment und ein Verständnis für die Anforderungen partizipativer HBNE existieren; Bedingungen, die sich auch in personellen und finanziellen Entscheidungen ausdrücken. Die Unterstützung der

Leitung kann durch top-down bzw. initiiierende Impulse erfolgen (Mexiko) sowie durch Fördermaßnahmen, die den curricularen Raum und Außenkooperationen betreffen (Re-Akkreditierungen, Antragsstellungen – Deutschland).

*Weitere Bedingungen:* Des Weiteren wird die Institutionalisierung partizipativer HBNE bedingt durch das Vorhandensein, die strukturelle Verankerung und die Kooperationsarbeit von Stellen zur hochschulischen *Nachhaltigkeitskoordination* und ähnlichen hochschulübergreifenden Institutionen. Die Relevanz hochschulischer *Personalpolitik* als Institutionalisierungsbedingung wird damit begründet, dass sie den Stellenwert von Lehre innerhalb der Hochschule definiert. Förderliche Mechanismen zur Personalplanung- und Entwicklung im Sinne partizipativer HBNE werden identifiziert im Rahmen der Arbeit von Strukturkommissionen, durch die Bereitstellung von Haushaltsmitteln, die Schaffung von Anreizsystemen für Professor\_innen und Denominationen. Die strukturelle Verankerung partizipativer HBNE wird ermöglicht durch die dauerhafte *Finanzierung* von hochschulübergreifender Nachhaltigkeitslehre und –koordination sowie studentischer BNE-Bedarfe. *Weitere Bedingungen* der Institutionalisierung betreffen unter anderem Aspekte wie Kontinuität, Erfolgserlebnisse oder die Praxisrelevanz partizipativer HBNE.

#### *Akteure*

Länderübergreifend wird die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE bedingt durch *inner- und außerhochschulische Akteure*, wobei der Großteil der Akteure innerhalb der Hochschule identifiziert wurde (über 90 %). Es handelt sich in erster Linie um *Mitarbeitende in exekutiven Funktionen* (Leitung, Gremien und Kollegialorgane auf Leitungs- und Fachbereichsebene) sowie *Lehrende* (bzw. wissenschaftliche Mitarbeitende). Von Bedeutung sind darüber hinaus engagierte *Studierende* und die *Hochschulgemeinschaft* als Ganzes (in Rahmen einer partizipativen Organisationskultur). Relevante außerhochschulische Akteure sind *Partner in fachlicher Vernetzung* sowie *politische Akteure* bzw. Regierungsorganisationen.

*Quantitative Trends:* Ländervergleichend wurden *Mitarbeitende in exekutiven Funktionen* am häufigsten als relevante Akteure zur Institutionalisierung partizipativer HBNE genannt (Mexiko 16, Deutschland 21 Mal). In den Kategorien *Wissenschaftliche Mitarbeitende*, *Hochschulgemeinschaft* und *Weitere Akteure* waren keine oder geringe Abweichungen in der Häufigkeit festzustellen (je fünf bis sieben Nennungen). Abweichungen fallen in den Kategorien *Mitarbeitende in exekutiven Funktionen* (stärker vertreten in Mexiko) und

*Studierende* (ausschließlich von deutschen IP genannt) auf, denen länderspezifisch eine deutlichere Funktion zur Institutionalisierung partizipativer HBNE zugeschrieben wird.

*Mitarbeitende in exekutiven Funktionen:* Eine zentrale Rolle zur institutionellen Verankerung partizipativer HBNE nimmt länderübergreifend die *Hochschulleitung* ein (Hochschulleitungen allgemein, Rektor\_innen, Präsidien, Zentralkontrollen, Dekan\_innen, Kanzler\_innen, Vizepräsident\_innen für Lehre, Studiendekan\_innen, Sekretariate für Management und Entwicklung). Sie kann hochschulweite Leitlinien, profilbildende Akzente und Signale in Richtung Nachhaltigkeit setzen, entsprechende top-down Prozesse initiieren und strukturelle Veränderungen erwirken, etwa durch Gründung zentraler, hochschulübergreifender Einrichtungen zur Nachhaltigkeitskoordination. Darüber hinaus kann sie die Personalpolitik der Fachbereiche und die Mittelverteilung (als zentralem Treiber) beeinflussen. Aufgrund ihrer prominenten Stellung in Institutionalisierungsprozessen stellen Leitungswechsel kritische Momente in der Kontinuität dieser Prozesse dar. Zur Institutionalisierung relevante *Gremien und Kollegialorgane auf Leitungsebene*, insbesondere in Mexiko, sind der Consejo General Universitario (vergleichbar mit einem Senat oder Hochschulrat), der Consejo Académico (bestehend aus Dekan\_innen und Fachbereichs- bzw. Fakultätsleiter\_innen) oder die Dirección académica (eine am Rektorat angesiedelte, zentrale Studienkoordination). Diese beeinflussen bzw. bestimmen hochschulische Entscheidungsfindungen, Entwicklungspläne, Bildungsmodelle, Budgets oder machen Vorlagen an die Rektorate. Relevante *Gremien und Kollegialorgane ab der Fachbereichsebene* sind – vor allem in Deutschland – Fachbereiche, Fachbereichsräte und -Koordinationen, außerdem „Instituts-“ bzw. „Technische“ Räte sowie kleine Netzwerke innerhalb der Institutionen. Diese wirken auf Institutionalisierungsprozesse etwa über Strukturpläne oder die Kooperation mit Studierendeninitiativen ein.

*Lehrende (bzw. wissenschaftliche Mitarbeitende):* Die länderübergreifend ähnlich eingeschätzte Relevanz Lehrender zur Institutionalisierung partizipativer HBNE wird mit Argumenten um deren Rolle, Engagement und Qualifizierung begründet. In Mexiko wird die *Rolle* praxisorientierter Lehrbeauftragter und insbesondere fest angestellter, stärker theoretisch orientierter Vollzeit-Lehrender und deren akademische Verantwortung betont. Länderübergreifend wird der *Qualifizierung* und den Qualifizierungsmöglichkeiten der Lehrenden (vgl. 4.3.1.3) sowie ihrem (individuellen oder kollektiven) *Engagement* transformatives Potenzial zugesprochen.

*Studierende:* Argumente für die Bedeutung Studierender zur Institutionalisierung partizipativer HBNE wurden eher von Expert\_innen aus Deutschland angeführt. Sie beziehen sich – ähnlich wie bei Lehrenden – auf die Wirkungskraft studentischen *Engagements* zur Initiierung von „bottom-up“ Prozessen und darüber hinaus auf die Bedeutung studentischer Organisation und *Vernetzung*.

*Hochschulgemeinschaft:* Aufgrund der länderübergreifenden Einschätzung, die Gesamtheit aller Hochschulangehörigen sei ein relevanter Akteur zur institutionellen Verankerung partizipativer HBNE, wurde die Kategorie *Hochschulgemeinschaft* neu aufgenommen. Neben generellen Argumentationen für ihre Relevanz durch das *Zusammenspiel verschiedener Akteure und Gruppen* innerhalb der Hochschule, treten Argumente zur Bedeutung spezifischer *Kooperationen*. Wichtig zur Institutionalisierung sei ein Nebeneinander bzw. eine Wechselwirkung von top-down und bottom-up Prozessen.

*Weitere innerhochschulische Akteure:* Darüber hinaus wurde länderübergreifend eine Reihe weiterer Akteure identifiziert, die innerhalb der Hochschulen von zentraler Bedeutung für die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE sind. Neben *hochschuldidaktischen Institutionen* sind dies insbesondere *Koordinationsstellen und Abteilungen für Nachhaltigkeit* (Nachhaltigkeitsreferent\_innen, Umweltbeauftragte und -manager\_innen, Nachhaltigkeitsdirektionen, Umweltausträge und –programme etc.). Hinzu kommen eine Reihe *Länder- oder hochschulspezifischer Institutionen* z.B. für studentische Partizipation oder den Sozialdienst (Mexiko) sowie für hochschulische Außenbeziehungen (Deutschland).

*Außerhochschulische Akteure:* In der verhältnismäßig kleinen Gruppe außerhochschulischer Akteure wurden länderübergreifend *Partner\_innen in fachlicher Vernetzung* (Hochschulverband, Netzwerke, Akkreditierungsstellen) sowie *politische Akteure bzw. Regierungsorganisationen* genannt (umwelt-, bildungspolitische, landespolitische Akteure), die relevant für die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE sind.

#### *Muster institutioneller Transformation*

Zur Beantwortung der Frage nach Mustern institutioneller Transformation, nach welchen sich die strukturelle Verankerung partizipativer HBNE vollzieht (bzw. welche diese begünstigen), wurden, anknüpfend an Barth (2013), länderübergreifend folgende Muster identifiziert: *Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie*, *Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal* sowie *Studentisch initiierte Transformation*. Die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE folgt darüber hinaus einem weiteren Muster, welches als



durch *Dozierende bzw. Lehrende initiierte Transformation* bezeichnet wird, wobei die Initiierung auch in Kooperation mit Studierenden stattfindet. Daneben wurden *Weitere Muster* bzw. begünstigende Aspekte von Institutionalisierungsprozessen erfasst, beispielsweise Nachhaltigkeit als Integrationsmerkmal bzw. als gesellschaftlicher Treiber.

*Quantitative Trends:* Quantitativ bilden in Mexiko die Muster *Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie* bzw. *als Alleinstellungsmerkmal* die Mehrheit der genannten Muster (Auswertung der Einfachnennungen). Im Vergleich dazu fiel in Deutschland die Verteilung auf die verschiedenen Kategorien eher gleichmäßig aus, wobei *Weitere Muster* und begünstigende Aspekte von Institutionalisierungsprozessen etwas stärker ins Gewicht fallen. Die Auswertung der Mehrfachnennungen zeigt länderübergreifende Musterkombinationen und länderspezifische Mustergruppen. Länderübergreifend ergab die Befragung, dass das Muster *Studentisch initiierte Transformation* stets in Kombination mit anderen Mustern genannt wurde (länderübergreifend in Kombination mit *Weiteren Mustern*, in Deutschland tendenziell mit dem Muster *Anpassungsstrategie*, in Mexiko eher mit dem Muster *Alleinstellungsmerkmal*). Länderspezifische Mustergruppen, die an je zwei Hochschulen pro Land auftraten, bildeten sich in Mexiko aus den Kombination: A) *Anpassungsstrategie, Alleinstellungsmerkmal* und *Studentisch initiierte Transformation* und B) *Anpassungsstrategie, Alleinstellungsmerkmal* und *Weitere Muster* (inkl. *durch Lehrende initiierte Transformation*). In Deutschland war es die Kombination C) *Studentisch initiierte Transformation* und *Durch Lehrende initiierte Transformation*.

*Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie:* Expert\_innen, denen zufolge das Muster *Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie* die strukturelle Verankerung partizipativer HBNE begünstigt, beschreiben häufig einen „klassischen Weg“, der von Veränderungen auf betrieblicher Ebene ausgeht und sich mit der Zeit auf Lehre und Organisationskultur auswirkt. Weitere Begründungen beziehen sich auf Anpassungsprozesse, die sich aus Gründen hochschulischer Profilbildung oder durch Anreize von außen vollziehen, sowie solche, die sich auf Management, Betrieb und Organisationskultur auswirken. Außerdem besteht in Mexiko häufig eine Korrelation mit dem Muster *Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal*.

*Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal:* Dieses Muster wird häufig als ein aktuell wirkender, profilbildender Mechanismus institutioneller Transformation beschrieben, der Leitbild, Studienangebot und Organisationsstruktur der Hochschulen in einem mehrjährigen Prozess geprägt hat. Weitere Argumentationen für die begünstigende Wirkung des

Alleinstellungskriteriums zur institutionellen Verankerung partizipativer HBNE beziehen sich auf Tradition und Identität der Hochschulen, deren gesellschaftliche Vorbildfunktion sowie die Nutzung des Alleinstellungskriteriums zu Marketingzwecken.

*Studentisch initiierte Transformation:* Ein besonders relevantes Muster zur institutionellen Verankerung partizipativer HBNE ist an einigen Hochschulen die *Studentisch initiierte Transformation*. Studierende wirken als Initiator\_innen von „bottom-up“ Prozessen in Richtung Nachhaltigkeit und gelten als wichtige Einflussnehmer\_innen in Kooperation mit anderen Akteuren. Wie bereits erwähnt, fällt auf, dass *Studentisch initiierte Transformation* stets in Kombination mit anderen Mustern institutioneller Transformation auftritt (am häufigsten im Zusammenhang mit den Mustern *Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal* bzw. als *Anpassungsstrategie*) und länderübergreifend in Zusammenarbeit mit Lehrenden.

*Weitere Muster und Aspekte von Institutionalisierungsprozessen:* Zusätzlich zu den in Anlehnung an Barth (2013) identifizierten Mustern institutioneller Transformation wurden im Kontext der Institutionalisierung partizipativer HBNE weitere Muster identifiziert, welche hier als *durch Lehrende initiierte Transformation* und *Weitere Aspekte von Institutionalisierungsprozessen* bezeichnet werden.

*Durch Lehrende initiierte Transformation* geht von Professor\_innen, wissenschaftlichen Mitarbeitenden oder Nachhaltigkeitskoordinator\_innen mit Lehrfunktion aus. Sie sind Initiatoren neuer Strukturen (in Lehre und Betrieb) und wirken als Kooperationspartner für Studierende und Akteure mit ausgeprägter Führungskompetenz als treibende Kräfte zur institutionellen Verankerung partizipativer HBNE. Weitere Muster bzw. *Aspekte von Institutionalisierungsprozessen* umfassen die Wirkung von Nachhaltigkeit als Integrationsmerkmal, Impulse der Hochschulleitung, die Schaffung neuer Strukturen (Studiengänge, Programme) sowie gesellschaftliche Anreize und Treiber (Finanzierung, Forderung nach Partizipationskompetenz Studierender).

## 5 Diskussion

---

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der Materialerhebung und -auswertung (5.1) kritisch betrachtet. Anschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung von Implementationsformen, Implementationsbedingungen und Institutionalisierung partizipativer HBNE diskutiert (5.2).

### 5.1 Methodendiskussion

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der Materialerhebung und -auswertung kritisch betrachtet. Im Rahmen der Experteninterviews werden Auswahlkriterien für die Gruppe der befragten Expert\_innen, Vorbereitung und Pilotierung, Durchführung und Transkription der Interviews diskutiert. Die qualitative Inhaltsanalyse wird hinsichtlich der Material-Aufbereitung, der Entwicklung des Kategoriensystems und Besonderheiten der Auswertung reflektiert, welche zu den Ergebnissen zu Implementationsformen, Implementationsbedingungen und Institutionalisierung partizipativer HBNE führten.

#### 5.1.1 Erhebung

*Auswahlkriterien für die Gruppe der befragten Expert\_innen:* Kriterien zur Auswahl der Hochschulen waren das Vorhandensein von Bildungsangeboten mit Nachhaltigkeitsbezug und die Nachhaltigkeitsorientierung der Hochschulen unter Berücksichtigung einer breiten Verteilung der Fachrichtungen (Institute / Abteilungen), Bundesländer bzw. -staaten, Trägerschaften (staatlich / privat) und Größe der Hochschulen. Die Expert\_innen wurden danach ausgewählt, ob sie an Konzeption und Umsetzung nachhaltigkeitsorientierter Bildungsprozesse in Forschung, Lehre, Koordination und HBNE-Netzwerken tätig sind. Die Kriterien zur Auswahl der Hochschulen und Experten erwiesen sich als zielführend, um ein breites Spektrum an Aussagen zu Implementationsformen, -bedingungen und struktureller Verankerung partizipativer HBNE abzubilden.

Eine weitere Möglichkeit wäre die Befragung Studierender. Sie sind an der Umsetzung partizipativer Bildungsprozesse maßgeblich beteiligt und wären insofern ideale Interviewpartner\_innen (im folgenden IP). Allerdings wurde davon ausgegangen, dass Studierende hinsichtlich organisatorischer Strukturen über ein geringeres Überblickswissen

verfügen oder – falls doch – länderübergreifend nicht leicht zu identifizieren sind.<sup>300</sup> Mit Blick auf Fragen zu Gelingensbedingungen der Implementation und Institutionalisierung partizipativer HBNE wurde auf ihre Befragung in diesem Kontext zwar verzichtet. Die erhobenen Gelingensbedingungen könnten aber in einem nächsten Schritt mit Studierenden und weiteren hier ermittelten, relevanten Akteuren z.B. im Rahmen von Fokusgruppendifkussionen diskutiert werden.

*Vorbereitung und Pilotierung:* Die Interview-Pilotierung erwies sich formal und inhaltlich als gute Vorbereitung auf die Interview-Situationen. Hilfreich waren sprachliche Anpassungen des Interview-Leitfadens in Zusammenarbeit mit fachkundigen Muttersprachler\_innen, die Pilotierung in drei Sprachen (Deutsch, Spanisch, Englisch) und die Einschätzung des zeitlichen Bedarfs (i.d.R. ein Interview pro Tag).<sup>301</sup> Trotz Kürzung des ursprünglichen Leitfadens war die Dauer der endgültigen Interviews dennoch durchschnittlich länger als angekündigt. Gründe hierfür können sowohl eine zu ambitionierte zeitliche Einschätzung als auch ein starkes Interesse der IP am Forschungsgegenstand sein.<sup>302</sup>

Die Kontaktaufnahme erfolgte i.d.R. direkt mit den IP bzw. deren Sekretariaten, da ein Erstkontakt über persönliche Beziehungen und Empfehlungen Dritter die Haltung der IP beeinflussen kann (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 163). Ländervergleichend mag eine leichte Asymmetrie dadurch entstanden sein, dass Autorin und ein Großteil der IP in Deutschland sich bereits vor der Interview-Anfrage kennen gelernt hatten (etwa im Rahmen von Netzwerktreffen), während in Mexiko das Kennenlernen weitestgehend im Kontext der Befragung erfolgte. Hinzu kommen mögliche kulturspezifische Unterschiede im Umgang mit bereits bekannten oder noch nicht bekannten Personen. Solche Aspekte können insbesondere im mexikanischen Kontext eine Rolle gespielt haben.<sup>303</sup> Im Hinblick auf Offenheit der IP zu kritischen Äußerungen war eine vertrauensvolle Atmosphäre insofern sehr wichtig. Aus diesem Grund fiel die Entscheidung für das Interview-Setting auch auf das

---

<sup>300</sup> Für Deutschland wären beispielsweise die studentische Nachhaltigkeitsinitiative Netzwerk N oder Nachhaltigkeits- und Umweltreferate der organisierten Studierendenschaft gute Anlaufpunkte.

<sup>301</sup> Diese Terminierung wurde aufgrund der konzentrationsintensiven Befragungstechnik gewählt. Ausnahmen hiervon bildeten Interviews an drei Hochschulen, an denen jeweils zwei Interviews geführt wurden, so dass sich eine aufeinanderfolgende Terminierung hinsichtlich der Reiseplanung anbot.

<sup>302</sup> An dieser Stelle noch einmal herzlichen Dank an alle Interviewpartner\_innen für ihre Unterstützung und Bereitschaft zur Interview-Pilotierung und –Durchführung.

<sup>303</sup> Wie Kontaktpersonen in vorbereitenden Forschungsaufenthalten aus persönlicher Erfahrung berichteten, kann gesellschaftliches Engagement für nachhaltige Entwicklung auf starken Widerstand bei Personen und Interessengruppen mit gegenläufige wirtschaftliche oder politische Interessen stoßen (ein Eindruck, der auch während einiger Interviews durch die IP bestätigt wurde).

persönliche Gespräch am Arbeitsplatz der IP<sup>304</sup> und nicht auf die anonymere Variante des Telefon- oder Video-Interviews. Diesbezüglich waren vorab bestehende Kontakte und Vorgespräche mit hochschulischen und bildungspolitischen Akteuren in Mexiko hilfreich.

*Durchführung und Transkription:* Symmetrie- und Hierarchie-Aspekte beeinflussen Interview-Situationen schon allein dadurch, dass es die „Rolle“ der befragenden Person gibt, die eine Struktur vorgibt, und der antwortenden Person, die diese Struktur annimmt, ablehnt, erweitert oder verändert. Im Kontext dieser Interviews handelte es sich bei den IP um Expert\_innen mit umfangreicherer beruflicher Erfahrung als bei der Befragenden, die sich in der Qualifizierungsphase befand. Hinzu kommen Asymmetrien, die im Umstand der international vergleichenden Studie begründet sind. Beispielsweise können die Ergebnisse des Falls Mexiko durch die kulturell und sprachlich asymmetrische Interviewsituation beeinflusst worden sein (im Gegensatz zum Fall Deutschland, wo sowohl IP als auch die Befragende über dieselbe Muttersprache verfügen, sich in ähnlicheren kulturellen und beruflichen Kontexten bewegen). Diese Einflussfaktoren können – trotz sehr guter sprachlicher, fachlicher und kultureller Vorkenntnisse durch Vorstudien und vorbereitende Forschungsaufenthalte – nicht ausgeschlossen werden. Hier wäre zu prüfen, ob und inwiefern die Ergebnisse anders ausfallen, wenn die Interview-Situation symmetrischer gestaltet wird (IP und Befragende mit möglichst ähnlichen Kontexten).

Während der Interviews in Deutschland wurden tendenziell etwas mehr Beispiele für Implementationsformen und -bedingungen erfasst als in Mexiko.<sup>305</sup> Eine mögliche Begründung hierfür kann die gewählte Befragungstechnik sein: Das Vorgehen der kommunikativen und quantifizierenden Validierung während des Interviews ist durch das Notieren und Auswählen von Antworten bei durchschnittlicher Interviewdauer von 1,5 Stunden insbesondere in einer Fremdsprache sehr aufmerksamkeitsintensiv.<sup>306</sup> Daher konnten Antwort-Einheiten bei den deutschsprachigen Interviews möglicherweise schneller und entsprechend häufiger erfasst werden als bei spanischsprachigen. Der Vorteil dieser Fragetechnik bestand darin, dass sie sich sehr gut eignete, um den IP (insbesondere in Mexiko) die Gelegenheit zu geben, Ergänzungen und Anpassungen vorzunehmen. Es wurde

---

<sup>304</sup> Ausnahmen hiervon bildeten ein bis zwei Interviews pro Land, die in einem Tagungs- bzw. privaten Umfeld geführt wurden, da dies der Terminplanung der IP entgegen kam.

<sup>305</sup> In Mexiko wurden bei 13 Interviews 62 Beispiele für Formen und Methoden partizipativer HBNE genannt, von denen 54 Beispiele eindeutig gewichtet wurden. In Deutschland wurden bei 11 Interviews 64 Beispiele genannt, von denen 57 eindeutig gewichtet wurden (Gewichtung von 1 – indirekte Partizipation bis 5 – direkte Partizipation).

<sup>306</sup> Im Laufe der Interviews wurden Beispiele für Formen und Methoden partizipativer HBNE und Gelingensbedingungen der Implementation erfasst und den IP zur Gewichtung vorgelegt (vgl. Kapitel 3.2.1.3).

eine Vorauswahl in Zusammenarbeit mit den Expert\_innen getroffen, die eine gewisse Validierung des Materials gewährleistet, da die IP die durch die Befragende vorgenommene Auswahl oder Schwerpunktsetzung prüfen und kommentieren konnten. Im Hinblick auf die Auswertung war es daher auch vorteilhaft, dass die inhaltlichen Analyse-Einheiten bereits teilweise vorfixiert waren (*Beispiel* der Implementationsform, *Bedingung* bzw. *Erfolgsfaktor* der Implementation, *Muster* institutioneller Transformation).

Zuerst wurden Interviews in Mexiko, anschließend in Deutschland geführt. Grund für dieses Vorgehen in der Reihenfolge der Interviewführung war eine Entscheidung hinsichtlich des sogenannten Dilemmas der Standortgebundenheit, das aus hermeneutischen Herangehensweisen bekannt ist. Aufgrund der Herkunft der Autorin (Deutschland) bestand eine (standortgebundene) Vorprägung bezüglich der Annahmen zu und Erwartungen an die Antworten der Expert\_innen. Diese unbewusste Vorprägung kann sich auf die Ergebnis-Genese dahingehend auswirken, dass die Antworten in einem „deutschen“ Kontext interpretiert werden. Um das Risiko einer einseitigen Interpretation zu minimieren bzw. – soweit eben möglich – auszugleichen oder zumindest nicht weiter zu verstärken und die Offenheit der Auswertung zu gewährleisten, wurden sowohl Befragung als auch Auswertung zuerst für den Fall Mexiko und anschließend für den Fall Deutschland durchgeführt.<sup>307</sup>

Die gelungene *Transkription* der Interviews durch themen- und transkriptionserfahrene Muttersprachler\_innen ermöglichte auf einer reliablen Materialgrundlage eine detaillierte Auswertung, zu der auch die Audioaufnahmen hinzugezogen wurden. Das Vorgehen der Transkription durch zwei Personen machte im Anschluss die Vereinheitlichung des Transkriptes und eine erneute Prüfung der Anonymisierung erforderlich. Diese wurde zu Qualitätssicherungszwecken durch eine themenerfahrene Person mit zweisprachigem Hintergrund (Deutsch, Spanisch) durchgeführt.

### 5.1.2 Auswertung

Zunächst werden Material-Aufbereitung und allgemeine Aspekte der Auswertung diskutiert (Fixierung des Materials, Festlegung der Analyseeinheiten, zweisprachige Auswertung und Übersetzung sowie quantitative Elemente der Auswertung, 5.1.2.1). Anschließend wird im Einzelnen auf die Kategoriensysteme der abhängigen Variablen zur Untersuchung

---

<sup>307</sup> Auch hier kann ein Grund für die leicht höhere Anzahl an Beispielen (pro Interview) in Deutschland im Vergleich zu Mexiko liegen: Da die Interviews in Mexiko zuerst geführt wurden, bestand bei den Interviews in Deutschland bereits eine gewisse Interview-Routine.

partizipativer HBNE (Implementationsformen, Implementationsbedingungen und Institutionalisierung), deren Variablenausprägungen und Indikatoren eingegangen (5.1.2.2).

#### 5.1.2.1 Material-Aufbereitung und allgemeine Aspekte der Auswertung

Bezüglich der *Fixierung des Materials* erwiesen sich die Kriterien *Vollständigkeit* des Materials und *Relevanz* für die Beantwortung der Forschungsfrage als sinnvoll. Die Festlegung der Analyseeinheiten war gewissermaßen in den Fragestellungen angelegt (Implementationsformen: Antwort-Segment innerhalb der Beispiel-Einheit, Implementationsbedingungen und Institutionalisierung: Antwort-Segment innerhalb eines Interviews). Die quantifizierenden Elemente der Befragung unterstützten zusätzlich eine valide Festlegung der Segmente und die Vorstrukturierung induktiv gebildeter Kategorien.

Hinsichtlich der Codierung der festgelegten *Analyseeinheit* „Beispiele für Implementationsformen“ partizipativer HBNE bestand eine technische Herausforderung. Auf Ebene des Beispiels, also innerhalb dieser Analyse-Einheit, wurden *Formen*, *Methoden* und *Ebene* der Partizipation codiert.<sup>308</sup> Entsprechend mussten diese Variablenausprägungen und ihre Indikatoren bei der Analyse dem Beispiel zugeordnet werden können. Diese Zuordnung hätte in der Software mit einem eigenen Code für jede Beispiel-Einheit gelöst werden können, was sich bei über hundert Einheiten allerdings wenig praktikabel darstellte. Da in der verwendeten Software keine entsprechende Funktion zu Verfügung steht (zwar können Code-Variablen nachträglich eingefügt werden, allerdings keine „Coding-Variablen“, die hier erforderlich gewesen wären), wurde zur Nummerierung der Beispielenheiten die Kommentar-Funktion genutzt (1\_BM, 2\_BM, 1\_BD, 2\_BD...). Die Kommentar-Spalte wird in der Software in alphanumerischer-Reihenfolge sortiert (1, 11, 2, 22...), sodass die numerische Sortierung erst nach dem Export in Excel erfolgen konnte. Entsprechend wurden nachträgliche Bearbeitungen und Neuordnungen in Excel durchgeführt. Für eine weitere Materialauswertung würde sich eine erneute Rückübertragung dieser Anpassungen in die Auswertungssoftware anbieten.

Die *zweisprachige Auswertung und Übersetzung* des Kategoriensystems erwies sich als praktikables Vorgehen. Zwar hätten Interviewtranskript und Kategoriensystem zur Gewährleistung einer höheren begrifflichen Reliabilität in die jeweils andere Sprache übersetzt und wieder rückübersetzt werden können. Auch hätte bei einem größer angelegten

---

<sup>308</sup> Auch wurden Aussagen zum Grad der Partizipation codiert, allerdings nicht systematisch qualitativ sondern quantitativ ausgewertet.

Forschungsprojekt eine Codierung durch mehrere muttersprachliche bzw. bilinguale Personen eine höhere Inter-coder-Reliabilität gewährleisten können. Da dieses Vorgehen einen ungleich größeren Zeit- und Kostenaufwand bedeutet hätte, fiel die Entscheidung aus forschungspraktischen Gründen zugunsten des gewählten Vorgehens. Eine Intracoder-Reliabilität wurde durch Testcodierungen und die fortlaufende Anpassung des Kategoriensystems weitestgehend möglich hergestellt. Aufgrund der fachsprachlichen Vorerfahrung der Autorin<sup>309</sup> durch spanischsprachige Fachlektüre, die dreisprachige Pilotierung der Interviewleitfäden und die Interviewführung in Landessprachen der IP erschien das sprachliche Verständnis ausreichend, um im Rahmen des gewählten Vorgehens eine größtmögliche sprachliche und inhaltliche Reliabilität zu gewährleisten (vgl. zur Nachvollziehbarkeit der Übersetzungen auch die spanischen Originalzitate in Fußnoten und deren deutschsprachige Übersetzungen im Text der Ergebnisdarstellung, Kapitel 4).

Die Ergänzung des qualitativen Auswertungsverfahrens durch *quantitative Ergebnisse* erwies sich insgesamt als sehr zielführend und unterstützte eine Objektivierung der Befunde. Es wurden Häufigkeiten der Nennung von Inhalten innerhalb der jeweiligen Kategorien erfasst und kategorien- bzw. ländervergleichend in Bezug zueinander gesetzt. Zusätzlich konnten Beispiele für Implementationsformen in Bezug zum Grad der Partizipation gesetzt werden (vgl. 4.1). Implementationsbedingungen konnten hinsichtlich ihrer Relevanz und Ausprägung differenziert dargestellt werden (vgl. 4.2). Trotz zeitlicher Einschränkungen während der Interview-Führung bzw. methodischer Präferenzen einiger Interviewpartner\_innen (IP) in Richtung qualitativer Verfahren, welche die quantitative Datenlage geringfügig einschränkten, konnten die quantitativen Ergebnisse der meisten Interviews in die Auswertung aufgenommen werden (mindestens eines pro Hochschule).<sup>310</sup> So konnte die Relevanz der Inhalte innerhalb des Diskurses beziehungsweise das länderspezifische Gewicht bestimmter Trends bestimmt werden.

Wenngleich quantitative Aussagen nicht zentrales Anliegen der hier durchgeführten Qualitativen Inhaltsanalyse sind, sondern die Rekonstruktion von Mechanismen der Implementation und Institutionalisierung partizipativer HBNE, soll an dieser Stelle dennoch auf Begrenzungen hier verwendeter quantitativer Verfahren hingewiesen werden. Bei verhältnismäßig geringen Fallzahlen in der vorliegenden Untersuchung können keine

---

<sup>309</sup> Weitere sprachliche Vorerfahrungen umfassten ein Spanischstudium und vorbereitende Forschungs- und Praxisaufenthalte im Land.

<sup>310</sup> Ausnahmen bildeten beispielsweise Interview-Segmente zu Implementationsbedingungen, in denen eine vollständige Gewichtung aus zeitlichen oder inhaltlichen Gründen nicht vorgenommen werden konnte (MX\_3.1 und MX\_10, DE\_3.2 und DE\_7.1).



allgemeingültigen Aussagen über Formen und Bedingungen der Implementation und Aspekte der Institutionalisierung partizipativer HBNE getroffen werden. Dies machte sich etwa in der Ergebnisauswertung einiger hier identifizierter Teilkategorien bemerkbar, beispielsweise zu Mustergruppen institutioneller Transformation in der Institutionalisierung partizipativer HBNE (vgl. Diskussion 5.2.3.3). Die Reliabilität der Ergebnisse scheint auf übergeordneter Ebene der zentralen Variablen generell zwar dennoch gewährleistet; beispielsweise konnte mit  $n = 111$  ein breites Spektrum an Implementationsformen partizipativer HBNE identifiziert werden. Um zu quantitativ belastbaren Ergebnissen zu gelangen, könnte man in einem nächsten Schritt die hier angewendeten Verfahren in einer größer angelegten Untersuchung erneut anwenden. Hierzu würde sich etwa Experten-Delphis eignen mit einer höheren Anzahl an Hochschulen pro Land bzw. Ländern (länderspezifischer bzw. länderübergreifender Fokus) oder Interviewpersonen pro Hochschule (hochschulspezifischer Fokus). In der vorliegenden Studie wurde mit der Rekonstruktion von Mechanismen der Implementation und Institutionalisierung partizipativer HBNE eine Grundlage für weitergehende (qualitative und quantitative) Untersuchung geschaffen. Hier angewendete quantitative Verfahren sind als Möglichkeit der Operationalisierung von Erhebungsmethoden zur Messung der Reliabilität und zur Erfassung hochschul- und länderspezifischer und –übergreifender Tendenzen zu sehen.

#### 5.1.2.2 Kategoriensystem

Im Folgenden werden die Kategorien der unabhängigen Variablen diskutiert, die ausgehend von den drei abhängigen Variablen *Implementationsformen*, *Implementationsbedingungen* und *Institutionalisierung* partizipativer HBNE bestimmt bzw. ergänzend gebildet wurden.

##### *Implementationsformen*

Die Untersuchung der Implementationsformen partizipativer HBNE hatte zum Ziel ein größtmögliches Spektrum an Lehr-/Lernformen und Methoden „guter partizipativer HBNE Praxis“ zu identifizieren, auch um herauszufinden, wie direkt bzw. indirekt der Grad der Partizipation eingeschätzt wird und ob Partizipation auf inner- bzw. außerhochschulischer Ebene stattfindet. Das Hauptinteresse bestand zunächst an formalen Bildungsprozessen, allerdings wurden interessante Partizipationsmöglichkeiten auch im non-formalen Bereich (vgl. COMPLEXUS 2013, Disterheft et al. 2014) und auf außerhochschulischer Ebene angenommen. Ausgehend hiervon war von Interesse, im Rahmen welcher formalen bzw. non-formalen Lehr-/Lernformen partizipative HBNE umgesetzt wird und wie sich die Umsetzung methodisch gestaltet. Des Weiteren wurde gefragt, ob partizipative

Bildungsprozesse im inner- bzw. außerhochschulischen Raum stattfinden und ob es sich um Beispiele direkter oder indirekter Partizipation handelt (unabhängige Variablen *Lehr-/Lernformen* und *Methoden* partizipativer HBNE, *Ebene* und *Grad* der Partizipation, vgl. 3.2.2.3).

*Lehr-/Lernformen partizipativer HBNE:* Die Trennung zwischen non-formalen und informellen Kontexten ist nicht immer eindeutig, allein schon dadurch, dass die Intentionalität der Beteiligten nicht geprüft werden kann (beispielsweise durch zufällige Teilnahme an hochschulöffentlichen Veranstaltungen oder Beteiligung an Initiativen, mit möglichen der Intention „etwas zu verändern“, nicht mit der Intention „etwas zu lernen“.) Die Unterscheidung erwies sich dennoch dahingehend als zielführend, dass Beispiele für Partizipation im Rahmen formaler Bildung von solchen im Rahmen non-formaler bzw. informeller Bildung weitestgehend differenziert werden konnten. Einen Grenzfall bildet, wie eingangs erwähnt, die Zuordnung von Weiterbildungen bzw. *diplomados* zum non-formalen Bereich. Die Entscheidung erwies sich dahingehend als praktikable Differenzierung um solche „zusätzlichen“ Weiterbildungsangebote von den curricular verankerten „Kernangeboten“ formaler HBNE zu unterscheiden. Es sei darauf hingewiesen, dass hierdurch weder eine qualitative Unterscheidung vorgenommen noch Aussagen über die (vermutlich große) Wirkungskraft dieser Angebote getroffen werden sollen. Eine Zuordnung von Weiterbildungen zum Bereich formaler Bildung ist weiterhin möglich.

*Methoden partizipativer HBNE:* Bei der in vorliegender Arbeit vorgenommenen Gruppierung der Methoden handelt es sich um Zusammenfassungen partizipationsorientierter Arbeitsweisen, die im Rahmen der Erhebung identifiziert werden konnten. Da die jeweiligen Methoden häufig Anteile anderer Methoden haben, war eine klare Abgrenzung nicht immer möglich.<sup>311</sup> Diesem Umstand wurde damit begegnet, dass methodische Überschneidungen als Mehrfachnennungen erfasst und bei der qualitativen Auswertung soweit wie möglich berücksichtigt wurden. Die jeweiligen methodischen Überschneidungen könnten im Einzelnen noch weiter untersucht und in Methodenclustern erfasst werden. Andere Klassifizierungen, z.B. nach Biberhofer et al. (2016), differenzieren hier gruppierte HBNE-Methoden (bzw. Teaching and learning approaches) weiter aus. Solche Klassifizierungen würden sich für weitere, größer angelegte Untersuchungen dieser

---

<sup>311</sup> Beispielsweise haben transdisziplinäre Methoden „praxisorientierte“ Anteile, weil außerwissenschaftliche und –hochschulische Akteure eingebunden werden. Projektorientierte Methoden weisen häufig Bezüge zu praxisorientierten Arbeitsweisen auf, wenn der Gegenstand des Projektes im außerhochschulischen Bereich liegt. So ergibt sich eine Vielzahl an Überschneidungen zwischen einzelnen Methodenkategorien.

Art eignen, um zu ermitteln, welche dieser Methoden schwerpunktmäßig im Kontext partizipativer HBNE auftreten.

*Ebene der Partizipation:* Die differenzierte Untersuchung von Partizipationsmöglichkeiten auf inner- bzw. außerhochschulischer Ebene war besonders aufschlussreich hinsichtlich der „Räume“, innerhalb derer partizipative HBNE stattfinden kann. Hieran anknüpfend könnten vertiefend, z.B. diskursanalytisch, verschiedene Partizipationsverständnisse untersucht werden (Wann wird Partizipation als gesellschaftliche Partizipation verstanden?). Eine weitere qualitative Differenzierungsmöglichkeit hätte darin bestanden die „Art“ der Partizipation zu bestimmen (individuelle, soziale und öffentliche Partizipation, vgl. u.a. Rowe und Frewer 2004, Cornwall 2008, Brodie et al. 2009, vgl. zusammenfassen Disterheft et al. 2014); insofern bestehen hier Anschlussmöglichkeiten für weitere qualitative Forschung.

*Grad der Partizipation:* Die hier verwendete fünfstufige „Scale of public participation“ (IAPP 2007) ist zwar nicht speziell für Bildungsprozesse entwickelt, ist aber „gedacht“ aus Perspektive der Moderator\_innen partizipativer Prozesse und kann passiv bzw. aktiv formuliert werden (Teilnehmende „werden einbezogen“ bzw. „beziehen sich ein“). Da die befragten Expert\_innen im Rahmen ihrer Forschungs-, Lehr- oder Koordinationstätigkeit meist eine moderierende, gelegentlich auch eine teilnehmende Rolle einnehmen, eignete sich die Skala sehr gut zur Befragung.

Bei den quantitativen Ergebnissen zum *Grad* der Partizipation handelt es sich um individuelle, subjektive Einschätzungen der IP der von ihnen genannten Beispiele innerhalb ihrer Hochschulen. Um diese hochschulübergreifend in Relation zueinander zu setzen, eignet sich beispielsweise ein Experten-Delphi, durch welches die Expert\_innen die eigene Einschätzung mit der ihrer Kolleg\_innen vergleichen könnten.

Die Bestimmung des *Grades* der Partizipation auf Ebene der Kategorien *Lehr-/Lernformen*, *Methoden* und *Ebene* der Partizipation (unabhängige Variablen) erfolgte über die Errechnung von Mittelwerten. Es fällt auf, dass sich (länderspezifisch) selten genannte Lehr-/Lernformen und (insbesondere) Methoden durch direkte Partizipation auszeichnen. Da eine geringe Anzahl an Beispielen die Repräsentativität der Ergebnisse einschränkt, hätte sich eine andere Berechnungsweise möglicherweise eher geeignet. Der Befund kann auch bedeuten, dass bisher wenig implementierte Lehr-/Lernformate und Methoden Möglichkeiten direkter Partizipation und daher besondere Implementationspotenziale

bieten. Beide Möglichkeiten müssen bei der Interpretation der Befunde berücksichtigt werden (vgl. 5.2.1.4).

*Weitere Auswertungsmöglichkeiten:* Im Rahmen der Erhebung wurden die Expert\_innen einleitend nach ihrem Verständnis von HBNE gefragt (zur grundsätzlichen Klärung ähnlicher Verständnisweise vor dem Hintergrund länderspezifisch verwendeter Begrifflichkeiten, vgl. 2.2.1.2). Die Vorauswertung des Materials lies grundsätzlich ähnliche HBNE-Verständnisse der IP erkennen. Dessen vertiefte inhalts- oder diskursanalytische Auswertung könnte interessante Hinweise liefern, ob bzw. welche spezifischen Diskurse individuelle, länderspezifische und -übergreifende HBNE Verständnisse prägen.

Im Rahmen der Auswertung wurden weitere Merkmale erfasst (Studienstufe- bzw. -abschluss, Themen und Inhalte, Teilnehmende und Zielgruppen oder Äußerungen zur Lehrer\_innenbildung, auch Äußerungen zum Partizipationsverständnis etc.), die bei der Auswertung als ergänzende Informationen dienten. Inhalte dieser Merkmalsausprägungen ließen sich systematisch auswerten, um beispielsweise zu ermitteln, ob partizipative HBNE eher in grundständigen oder weiterführenden Studiengängen etc. implementiert wird.

#### *Implementationsbedingungen*

Im nächsten Schritt wurde ergründet, unter welchen Bedingungen partizipative Bildungsprozesse für nachhaltige Entwicklung an Hochschulen in Mexiko und Deutschland umgesetzt werden. Hierzu wurden in Anlehnung an die von Disterheft et al. (2014) ermittelten Critical Success Factors (CSF) strukturelle, personelle und prozessuale Bedingungen untersucht. Untersuchte Ausprägungen dieser Variablen waren Unterstützung der Leitungsebene und Zeitliche Ressourcen (*Struktur*), Kommunikation und Anliegen der Beteiligten herausfinden (*Prozess*), Strategie mit einem Ziel und Erreichbarkeit der Ziele (*Prozess und Struktur*) sowie Moderator\_innen und Teilnehmende partizipativer Prozesse (*Person*). Kategorien weiterer Ausprägungen wurden induktiv aus dem Material gebildet (Hochschulprofil, Curricularer Raum, Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten, Finanzielle Ressourcen und eine Reihe Sonstiger Faktoren sowie Personelle Bedingungen, ergänzend zu bestehenden CSF-Ausprägungen der Variable Person, vgl. 3.2.2.4). Diese werden in der Ergebnisdiskussion der *Implementationsbedingungen partizipativer HBNE* den unabhängigen Variablen *Struktur*, *Prozess* und *Person* zugeordnet (5.2.2).

*Erfolgsfaktoren (Critical Success Factors, CSF):* Der hier vorgenommene Versuch, die CSF zur Untersuchung von Implementationsbedingungen partizipativer Bildungsprozesse für nachhaltige Entwicklung an Hochschulen im weiteren Sinne anzuwenden (als auch auf den

Kontext formaler Bildungsprozesse zu übertragen),<sup>312</sup> ist gelungen, da sowohl Relevanz als auch Ausprägung aller Faktoren festgestellt werden konnten. (Ein mögliches Ergebnis hätte schließlich sein können, dass die IP zur Einschätzung kommen, einer der Faktoren sei im hier untersuchten Kontext nahezu oder gänzlich irrelevant.) Veränderungen oder Erweiterungen der Bedeutung einzelner Faktoren sind anzunehmen, sodass der in der Ergebnisdiskussion folgende Theoriebeitrag diese berücksichtigen muss. Bedeutungsveränderungen bzw. -erweiterungen können beispielsweise die Faktoren *Strategie mit einem Ziel* und *Erreichbarkeit der Ziele* betreffen, da hier eine Auflösung des direkten Zusammenhangs mit dem Faktor *Kommunikation* und eine Einordnung der beiden Faktoren zwischen die Struktur- und Prozessvariablen vorgenommen wurde.<sup>313</sup>

*Weiterer Gelingensbedingungen:* Die offene Auswertung weiterer Gelingensbedingungen der Implementation partizipativer HBNE nach induktiv gebildeten Kategorien *Hochschulprofil*, *Curricularer Raum*, *Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten*, *Finanzielle Ressourcen* und *Sonstige Faktoren* sowie die separate Erfassung *weiterer Personeller Faktoren* erwies sich aufgrund der breiten und inhaltlich neuen Ergebnislage als sinnvoll. Die Befunde lassen sich im nächsten Schritt in Anlehnung an Diesterheft et al. (2014) systematisieren und können (unter der o.g. Einschränkung) als Erweiterung der *Critical Success Factors* oder zumindest als *Success Factors* der Implementation partizipativer Bildungsprozesse für nachhaltige Entwicklung an Hochschulen gesehen werden.<sup>314</sup>

### *Institutionalisierung*

Im Hinblick auf den organisationalen Rahmen, in welchem partizipative Bildungsprozesse für nachhaltige Entwicklung stattfinden, wurde schließlich ermittelt, was bzw. wer die

---

<sup>312</sup> Bei Disterheft et al. (2014) handelt es sich um Erfolgsfaktoren partizipativer Prozesse im Rahmen hochschulischen Nachhaltigkeitsinitiativen.

<sup>313</sup> Eine (partizipationsgerechte) Kommunikation sollte es erlauben, gemeinsam eine Strategie mit klaren Zielen zu entwickeln, mit denen sich die Teilnehmenden identifizieren und die greifbar bzw. erreichbar sind. (vgl. Disterheft et al. 2014)

Bei der Interviewführung war eine eindeutige Definition einzelner CSF-Items nicht immer möglich. Die Items *Strategie mit einem Ziel* und *Erreichbarkeit der Ziele* wurden als auf didaktischer und organisationaler Ebene liegende Implementationsbedingungen verstanden, was in Ergebnisdarstellung und -diskussion berücksichtigt wurde.

<sup>314</sup> Die CSF und die weiteren Gelingensbedingungen wurden gewichtet; aufgrund der Vergleichbarkeit der Ergebnisse wurden aber nur die CSF quantitativ vergleichend ausgewertet. Die weiteren quantitativ erhobenen Daten bieten Anschlussmöglichkeiten: Nach einer vergleichenden Expertendiskussion der qualitativen Ergebnisse zu weiteren Gelingensbedingungen (z. B. durch ein Expertendelphi), könnte die quantitativ erhobenen Daten ebenfalls ausgewertet und mit der Gewichtung der CSF zusammengeführt werden. Anstatt sie zu skalieren, könnten die CSF und die weiteren erhobenen Gelingensbedingungen für ein systemisches Verständnis der Wirkungsmechanismen auch in Bezug zueinander gesetzt werden, wie bei Disterheft et al (2014) erfolgt.

Institutionalisierung partizipativer HBNE begünstigt und wie sich deren strukturelle Verankerung vollzieht (unabhängige Variablen: Bedingungen, Akteure, Muster institutioneller Transformation, vgl. 3.2.2.5). *Bedingungen* der Institutionalisierung wurden untersucht hinsichtlich der induktiv bestimmten Ausprägungen Unterstützung Leitungsebene (vgl. CSF Diesterheft et al. 2014), Hochschulprofil und Organisationskultur, Curricularer Raum, Fortbildung Lehrender sowie Weiterer Bedingungen. Relevante *Akteure* zur Institutionalisierung partizipativer HBNE wurden in Anlehnung an Thomas (2016) in inner- bzw. außerhochschulische Akteure unterschieden und Begründungen für die Relevanz der einzelnen, insbesondere innerhochschulischen Akteursgruppen differenziert dargestellt. *Muster* institutioneller Transformation, welche die Institutionalisierung partizipativer HBNE begünstigen, wurden untersucht hinsichtlich der durch Barth (2013) ermittelten Ausprägungen Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie, Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal und Studentisch initiierte Transformation sowie durch Weitere Musterausprägungen ergänzt.

Eine generelle Beobachtung zu den Befunden zur Institutionalisierung (4.3) partizipativer HBNE, betrifft den Umstand, dass manche Expert\_innen einige aus ihrer Perspektive relevante Aspekte bereits bei der Beantwortung der Fragen zu Bedingungen der Implementation (4.2) genannt hatten. Dies wurde bei der Auswertung soweit wie möglich berücksichtigt.

*Bedingungen:* Wiederholungen oder Konkretisierungen bestimmter Aspekte betreffen insbesondere Bedingungen der Institutionalisierung partizipativer HBNE (4.3.1). In diesem Zusammenhang fällt auf, dass sich länderübergreifend identifizierte Implementationsbedingungen in vier Kategorien mit Bedingungen ihrer Institutionalisierung überschneiden bzw. identisch sind (*Hochschulprofil und Organisationskultur, Curricularer Raum, Fortbildung Lehrender*, vgl. hierzu auch Kategorien *Personelle Faktoren* bzw. CSF Moderatoren bzw. personelle Faktoren bei Diesterheft et al., sowie *Unterstützung der Hochschulleitung*, vgl. CSF *Unterstützung der Leitungsebene*). Dieser Befund kann hinsichtlich des methodischen Vorgehens auf Zweierlei verweisen: 1) Während der Erhebung war der Kontext von Frage bzw. Antwort zwischen der Implementation partizipativer Bildungsprozessen (auf der sozialen Mesoebene) und ihrer Institutionalisierung (auf der institutionellen Makroebene) im Einzelfall nicht immer klar abzugrenzen. 2) Der Befund kann im Rahmen der Materialaufbereitung und -auswertung

durch den Prozess der Kategorienbildung beeinflusst worden sein.<sup>315</sup> Darüber hinaus kann der Befund inhaltlich so interpretiert werden, dass in der hochschulischen Praxis eine ausgeprägte Schnittstelle zwischen Bedingungen der Implementation und der Institutionalisierung partizipativer HBNE besteht. Diese Vermutung wird im Ausblick aufgegriffen (vgl. Kapitel 6).

*Akteure:* Die Kategorisierung in inner- und außerhochschulische Akteure erwies sich als zielführend (vgl. Thomas 2016), um zu ermitteln, wer für die Institutionalisierung partizipativer HBNE relevant ist und warum. An dieser Stelle sei auf den Versuch der qualitativen Differenzierung der innerhochschulischen Akteursgruppe *Mitarbeitenden auf Leitungsebene* hingewiesen: Die Unterscheidung zwischen Gremien und Kollegialorganen auf *Leitungs-* bzw. auf *Fachbereichsebene* sollte eine möglichst differenzierte Bestimmung relevanter Akteursgruppen ermöglichen. Aufgrund nicht nur länder- sondern auch hochschulspezifischer Systemunterschiede war eine trennscharfe Abgrenzung beider Ebenen nicht immer möglich. Qualitative Begründungen für die Relevanz dieser Akteure sowie quantitative Befunde (auf übergeordneter Ebene) bleiben hiervon unbenommen.

*Muster institutioneller Transformation:* Bedeutungsveränderungen der vorab festgelegten Muster im Rahmen der Erhebung können aufgrund definitorischer Aspekte erfolgt sein. Kriterien für die Bestimmung der Muster waren nach Barth (2013) Lernformen (soziales / organisationales Lernen) und Akteure (Studierende / verschiedene Akteure). Diese waren dem Interviewleitfaden zwar beigelegt und wurden während der Befragung je nach (auch zeitlicher) Möglichkeit vorgelegt bzw. benannt. Ob die Beantwortung aber stets nach diesen Kriterien erfolgte, kann nicht vollständig gewährleistet werden. Zudem waren die Muster *Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal* bzw. als *Anpassungsstrategie* durch die Beteiligung verschiedener Akteure gekennzeichnet, welche eine *Durch Lehrende initiierte Transformation* einschließen kann. Dieses Muster wurde in der vorliegenden Arbeit als eine weitere Musterkategorie zur Präzisierung der Ergebnisse eingeführt, da die Relevanz dieser Akteursgruppe von einigen IP explizit benannt wurde.

---

<sup>315</sup> Eine Codierung durch mehrere Personen hätte möglicherweise zu unterschiedlicher Kategorienbildung geführt, sodass die Vorprägung der Autorin durch das bereits ausgewertete Material zu Implementationsbedingungen (4.2) die Kategorienbildung zu Institutionalisierungsbedingungen (4.3) beeinflusst haben kann.

## 5.2 Ergebnisdiskussion

Wie erwähnt, widmet sich die vorliegende Untersuchung dem von Rieckmann und Stoltenberg (2011) beschriebenen Zusammenhang von partizipativen Lernprozessen auf sozialer Mesoebene und partizipativen Organisationskulturen auf institutioneller Makroebene. Wenn die partizipative Gestaltung von Lernprozessen abhängig ist von der „Partizipations- und Kooperationskultur“ der Bildungseinrichtungen, wie werden diese Bildungsprozesse umgesetzt und wie werden sie strukturell verankert? Die ländervergleichende Forschungsfrage zur Beantwortung dieses Wirkungszusammenhangs lautete:

*Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten bestehen in der Implementation partizipativer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung in Mexiko und Deutschland hinsichtlich Formen und Bedingungen ihrer Implementation sowie ihrer Institutionalisierung?*

Zur Beantwortung dieser Frage und ihrer Teilfragen (im Folgenden TF) berücksichtigt die Ergebnisdiskussion folgende Kriterien: Die Befunde zu Implementationsformen, Implementationsbedingungen und Institutionalisierung partizipativer HBNE werden geprüft auf ihre Plausibilität und eventuelle Vorannahmen und begründet durch Bezüge zu theoretischen Vorarbeiten und weiteren Befunden der vorliegenden Untersuchung (Ergebnistriangulation). Wenn sinnvoll, werden länderübergreifend ähnliche Befunde (*Gemeinsamkeiten*) so interpretiert, dass Implementation und Institutionalisierung partizipativer HBNE in den untersuchten Ländern vergleichbaren und generalisierbaren Wirkungsmechanismen folgen. Aus länderspezifischen Befunden (*Unterschieden*) lassen sich zunächst Trends für jeweils in Mexiko und Deutschland wirkende Mechanismen der Implementation und Institutionalisierung partizipativer HBNE ableiten. Darüber hinaus können die Ergebnisse auf offene Potenziale zur Implementation und Institutionalisierung partizipativer HBNE hinweisen.

### 5.2.1 Implementationsformen

Zunächst wurde der Frage auf den Grund gegangen, *wie* partizipative Bildungsprozesse für nachhaltige Entwicklung an Hochschulen in Mexiko und Deutschland implementiert werden. Zur Beantwortung von Teilfrage (TF) 1 „Welche *Formen* partizipativer HBNE werden länderübergreifend und länderspezifisch implementiert?“ werden im Folgenden die länderübergreifenden und -spezifischen Befunde zu *Lehr-/Lernformen* und *Methoden* ihrer Implementation sowie zu *Ebene* und *Grad* der Partizipation diskutiert. Hierdurch soll ein



Beitrag zu Frage geleistet werden, wie sich hochschulische Lern- bzw. Bildungsprozesse auf sozialer Mesebene gestalten, im Rahmen derer Partizipationskompetenz gefördert werden kann (vgl. 2.1.3 und 3.1.2, ausgehend von Rieckmann und Stoltenberg 2011).

#### 5.2.1.1 Formale und non-formale Lehr-/Lernformen partizipativer HBNE

Während die länderübergreifende Implementation partizipativer HBNE im Rahmen schwerpunktmäßig formaler<sup>316</sup> und darüber hinaus non-formaler<sup>317</sup> Bildungsprozesse keinen überraschenden Befund darstellt, bilden Beispiele mit Anteilen formalen und non-formalen<sup>318</sup> Lernens ein (ebenfalls kein unerwartetes, aber) interessantes Ergebnis. Diese Formen werden im Folgenden diskutiert.

##### *Formale Bildung*

Der Befund, dass partizipative HBNE in formalen Bildungsprozessen länderübergreifend in Form von *Forschung, Seminaren und Praxisaufenthalten* in (explizit oder implizit) nachhaltigkeitsorientierten *Studiengängen- und fächern* implementiert wird, kann in einen plausiblen Bezug zu den Lehrformen nach Göckel (2003) sowie Böss-Ostendorf und Senft (2014) gesetzt werden.<sup>319</sup> Deren Systematisierung folgend, findet partizipative HBNE in *zusammenwirkender Lehre* (Seminare) und *Aufgaben stellender Lehre* statt (Projekte, Praxiserfahrung im Rahmen von Praktika und Exkursionen). Überschneidungen dieser beiden Lehrformen ergeben sich im Rahmen von Projektseminaren (insbesondere in Deutschland) und anwendungsorientierten Forschungsarbeiten (eher in Mexiko), die je nach Schwerpunktsetzung sowohl durch zusammenwirkendes als auch durch Aufgaben stellendes (bzw. lösendes) Arbeiten gekennzeichnet sind. Beispiele *darstellenden Lehrens*, etwa im Rahmen von Vorlesungen, wurden selten (Deutschland) oder nicht (Mexiko) genannt, ein Befund, der im Kontext der hier untersuchten Kompetenz „Partizipation“ plausibel ist. Wenn Partizipationskompetenz bedeutet „Partizipations- und Gestaltungsräume [zu] erkennen und sich an der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung beteiligen [zu können]“ (Rieckmann 2011, S. 55), ist die Informationsaufnahme (die im Rahmen darstellenden Lehrens erfolgen kann) für den Erkenntnisprozess des Lernenden zwar eine wichtige Voraussetzung, die

---

<sup>316</sup> Die größte Gruppe bilden ländervergleichend partizipative Lehr-/ Lernformate, die ausschließlich dem Bereich der formalen Bildung zugeordnet wurden (Mexiko 20 Mal, Deutschland 31 Mal).

<sup>317</sup> Zahlreiche Beispiele partizipativer HBNE wurden ausschließlich dem Bereich der non-formalen Bildung zugeordnet (Mexiko 17 Mal, Deutschland 11 Mal).

<sup>318</sup> Dabei handelt es sich um Beispiele, die an der Schnittstelle zwischen formaler und non-formaler Bildung verortet wurden (Mexiko 17 Mal, Deutschland 10 Mal).

<sup>319</sup> *Darstellendes Lehren* (z.B. in Vorlesungen), *Zusammenwirkendes Lehren* (z.B. in Seminaren), *Aufgaben stellendes Lehren* (z.B. in Tutorien, Übungen, im Kontext der vorliegenden Arbeit v.a. im Rahmen von Projekten und Praxisaufenthalten, wie Praktika und Exkursionen)

Kompetenz zur *Beteiligung* an Gestaltungsprozessen wird aber vermutlich stärker durch ein Zusammenwirken und das Lösen von Aufgaben gefördert. Das für Deutschland länderspezifische Format des *Projektseminars* verweist auf offene Implementationspotenziale partizipativer HBNE in formalen Kontexten in Mexiko, wie in der folgenden Diskussion der *Überschneidungen* formaler und non-formaler partizipativer HBNE erläutert wird.

### *Non-formale Bildung*

Der Befund, dass partizipative HBNE länderübergreifend in non-formalen Bildungskontexten wie *Initiativen* hochschulischer Akteure, öffentlichen *Veranstaltungen* und auf Ebene von *Management und Betrieb* stattfindet, ist plausibel: BNE-Forschung erkennt und betont die Relevanz nicht nur formaler, sondern auch non-formaler und informeller Bildung, sodass sich in einer in diesem Sinne (bewusst oder unbewusst) praktizierten HBNE häufig Räume für ein Lernen in gesamt-institutionellen und gesellschaftlichen Kontexten ergeben (vgl. Overwien 2005, Mcmillin und Dyball 2009, Rieckmann und Stoltenberg 2011, Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2013, vgl. hierzu auch die Diskussion von Partizipation auf inner- und außerhochschulischer Ebene, 5.2.1.3).

Die etwas häufigere Nennung von Beispielen non-formaler Bildung in Mexiko ließe sich im Kontext der eingangs genannten Indikatoren des hochschulischen BNE-Netzwerkes Complexus (2013) interpretieren als Realisierung einer Zielsetzung durch einen Indikator im Bereich Bildung: Die Partizipation von Studierenden und Lehrenden an non-formalen Bildungsprojekten für nachhaltige Entwicklung.<sup>320</sup> Interessant ist in diesem Zusammenhang der für Mexiko länderspezifische Befund zur Implementation partizipativer HBNE im Format des *Sozialdienstes* sowie im Rahmen hochschulischer *Weiterbildungsangebote*. Beide Formate verweisen auf offene Potenziale der Implementation partizipativer HBNE in Deutschland, die dort in länderspezifisch modifizierter Form genutzt werden könnten. Dies wird am Beispiel des *Sozialdienstes* exemplarisch dargestellt (vgl. Kapitel 6). *Weiterbildungen* umfassen in Mexiko einen Großteil der Beispiele partizipativer HBNE, die hier dem non-formalen Bereich zugeordnet wurden. Wie eingangs erwähnt, handelt es sich bei den Weiterbildungen in Mexiko (*diplomados*) um einen Grenzfall zwischen formaler und non-formaler Bildung (vgl. 2.3.1.1. und 5.1.2.2). Unabhängig davon, ob die hier

---

<sup>320</sup> Da das Indikatoren-Set nicht in derselben Weise partizipationsorientierte Kriterien für formale Bildung formuliert (mit Ausnahme der Curricula), könnte dies auch eine Begründung für die etwas geringere Anzahl an Beispielen liefern, die für Mexiko ausschließlich dem Bereich formaler Bildung zugeordnet wurden.

vorgenommene Zuordnung zutreffend ist, verweist dieser Befund auf die hohe Relevanz dieses Formates, über das nachhaltigkeits- und partizipationsorientierte Bildungsangebote eine Bandbreite an Zielgruppen erreichen. Weiterbildungen stellen auch eine interessante Schnittstelle zur Weiterentwicklung curricularer Räume und zu einem weiteren Complexus-Indikator dar, wie im Folgenden dargestellt wird.

#### *Überschneidungen formaler und non-formaler Bildung*

Interessante Implementationsformen partizipativer HBNE ergeben sich dort, wo formales und non-formales Lernen sich überschneiden. Sie verdeutlichen das Kontinuum, in dem nachhaltigkeits- und partizipationsorientierte Bildungsprozesse sich an Hochschulen ereignen können (vgl. Overwien 2005). Die hier identifizierten Beispiele sind darüber hinaus interessant, weil sie länderspezifisch identifizierte Trends verdeutlichen und offene Implementationspotenziale partizipativer HBNE veranschaulichen.

*Mexiko:* Die in Mexiko besonders häufige Nennung von Beispielen direkter Partizipation, in denen sich formale und non-formale Bildung überschneiden, und die Vielzahl von Format-Kombinationen und Schnittstellen (zwischen den formalen Formaten *Forschung* bzw. *Curriculum* und den non-formalen Formaten *Weiterbildungen* bzw. *Sozialdienst* sowie weitere Format-Kombinationen) kann als höhere Durchlässigkeit zwischen Formaten formaler und non-formaler Bildung interpretiert werden.<sup>321</sup> Zwar können diese Schnittstellen an dieser Stelle nicht im Einzelnen diskutiert werden. Im Hinblick auf *Weiterbildungen* und *Curricula* kann jedoch exemplarisch eine Interpretation vorgenommen werden, die in Bezug zu dem Complexus-Indikatoren steht. Wenn im Hinblick auf formale Bildungsprozesse Curricula entwickelt werden sollen, die handlungs- und lösungsorientierte Ansätze fördern, um partizipatives Lernen in signifikanten (alltagsnahen) Kontexten zu ermöglichen (vgl. Complexus 2013),<sup>322</sup> sprechen die vorliegenden Befunde dafür, dass die Entwicklung solcher Curricula häufig im Rahmen von Weiterbildungen stattfindet oder durch diese angeregt wird. Da diese selbst partizipativ gestaltet sind, könnten sie eine stärkere Partizipationsorientierung der Curricula selbst fördern (vgl. hierzu auch die Diskussion curricularer Räume als Implementationsbedingung partizipativer HBNE,

---

<sup>321</sup> Wenn dem so wäre, könnten man fragen, ob diese Durchlässigkeit in Deutschland auch vorhanden ist und ob sie nicht interessante Experimentierräume eröffnet.

<sup>322</sup> „...,Operar a partir de un diseño curricular ligado a la solución de problemas conlleva el asumir que el más alto porcentaje de lo que las personas aprenden es producto de la participación activa en un contexto significativo y que no proviene de la instrucción. Por lo tanto, diseñar programas educativos en esta línea equivale, en buena medida, a considerar que quienes se educan no sólo analicen o estudien los problemas concretos, sino que actúen directamente en y sobre ellos para resolverlos en su vida cotidiana.”

5.2.2.6). Dieser Befund verweist auf offene Potenziale zu einer fortbildungsgestützten (Weiter-)Entwicklung von Curricula, welche die Implementation partizipativer HBNE fördern.

*Deutschland:* Der für Deutschland länderspezifische Befund, dass Seminare das häufigste Format zur Implementation partizipativer HBNE darstellen, wird durch Befunde zu Formaten mit Überschneidung formaler und non-formaler Bildung verstärkt: *Projektseminare* bilden die häufigsten Schnittstellen zwischen beiden Lernformen und werden deutlich als partizipatives Format beschrieben (Überschneidungen ergeben sich zu *Veranstaltungen* und *Initiativen*). Im Hinblick auf die Kernzielgruppe formaler Hochschulbildung, die Studierenden, spricht dieser Befund für gute Chancen partizipationsorientierter Kompetenzförderung im Rahmen von Projektseminaren. Des Weiteren lässt er sich so interpretieren, dass partizipative HBNE im Rahmen von Seminaren, insbesondere von Projektseminaren, stark institutionalisiert bzw. institutionalisierbar ist. Dieser Befund verweist auf Implementationspotenziale partizipativer HBNE für solche Hochschulen in Deutschland und Mexiko, die am Ausbau partizipativer HBNE-Angebote interessiert sind.

#### 5.2.1.2 Methodische Umsetzung partizipativer HBNE

Zur Beantwortung der Frage nach *Implementationsformen* partizipativer HBNE wurde des Weiteren untersucht, wie sich die Implementation partizipativer HBNE methodisch gestaltet. Der Befund, dass partizipative HBNE länderübergreifend im Rahmen *inter- und transdisziplinärer, projektorientierter, forschungsbezogener* sowie *praxisbezogener* Arbeitsweisen umgesetzt wird, steht in einem schlüssigen Bezug zu allgemeinen hochschuldidaktischen Aspekten (vgl. Ufert 2015) und zu HBNE-spezifischer Forschung, die Anknüpfungspunkte für partizipationsorientierte, hochschuldidaktische Methoden bietet (*inter- und transdisziplinäre Methoden* vgl. Adomßent und Michelsen 2006, Hansmann et al. 2009, Fortuin und Bush 2010, Feng 2012, Rieckmann 2015 und weitere, *projektorientierte Methoden*, vgl. Singer-Brodowski 2016, Wiek et al. 2014<sup>323</sup> *forschungsbezogene Methoden*, vgl. Fernández-Crispín und Lara-González 2016, Wahr und de la Harpe 2016 sowie *praxisbezogene Methoden*, vgl. Baltes et al. 2007, Ebner und Gellert

---

<sup>323</sup> Vgl. zum hier zugeordneten Erfahrungsbasierten Lernen auch Kolb 1984.

2010, Barth et al. 2014, Rowe und Hiser 2016, vgl. in unterschiedlicher Systematisierung der Methoden auch Biberhofer et al. 2016).<sup>324</sup>

Während von diesen vorab angenommenen Methoden im Rahmen der Erhebung alle identifiziert werden konnten, wurden im Rahmen der Auswertung eine Reihe von Methoden identifiziert, die sich durch das Hauptkriterium der *Kooperationsorientierung* auszeichnen (vgl. zu kooperativen und kollaborativen Methoden Lude 2013, Slavich und Zimbardo 2012, Konrad 2014, Barth 2015, Biberhofer et al. 2016). Dieser naheliegende Befund verdeutlicht den engen Bezug zwischen den BNE-relevanten Kompetenzen Partizipation und Kooperation, die bei Wiek unter „interpersonalen Kompetenzen“ zusammengefasst sind (vgl. Wiek et al. 2014).<sup>325</sup> Beide Kompetenzen zeichnen sich durch den Aspekt der Interpersonalität aus und können daher im Rahmen ähnlicher Methoden gefördert werden. (Gleiches gilt für andere Methoden, beispielsweise inter- und transdisziplinäre Arbeitsweisen, die systemisches Denken als BNE-relevante Kompetenz fördern können.) Insofern handelt es sich bei den hier identifizierten Methoden um solche, die zwar spezifisch, aber nicht exklusiv Partizipationskompetenz fördern können.

Länderübergreifend kann festgestellt werden, dass partizipative HBNE häufig im Rahmen *praxisorientierter* Methoden umgesetzt wird. Dieser starke „Anwendungsbezug“ scheint daher für die Befragten besondere Relevanz für die Wahl partizipationsorientierter Methoden zu haben. (In dieser Interpretation, wäre der Befund ein Beleg für die Annahme, dass Partizipation „handelnd erlernt“ wird.) Die für Mexiko länderspezifisch häufigere Nennung praxis- und kooperationsorientierter Methoden steht in plausiblen Zusammenhang mit der hohen Anzahl an Beispielen mit Bezug zur außerhochschulischen Ebene, die im Folgenden diskutiert werden. In Deutschland wurden häufig praxis- und inter- und transdisziplinäre Methoden genannt.<sup>326</sup> Die länderübergreifend ähnlich häufigen Nennungen *projektorientierter* und *forschungsbezogener Methoden* stehen für Mexiko zwar in einem plausiblen Bezug zur dortigen Nennung anwendungsorientierter Forschungsarbeiten (vgl. formale Lehr-/Lernformen, 4.1.2.1). Für Deutschland ergibt sich auf den ersten Blick jedoch

---

<sup>324</sup> Active learning, Learner-centered learning, Reflective learning, Collaborative learning, Experiential learning, Problem-based learning, Project-based learning, Service-learning, Interdisciplinary learning, Transdisciplinary learning, Transformative learning, Coaching and mentoring

<sup>325</sup> Vgl. hierzu auch das Kontinent-spezifisch ähnliche Ranking dieser Kompetenzen durch lateinamerikanische und deutsche Expert\_innen bei Rieckmann 2010; 2011.

<sup>326</sup> Aus diesen Befunden ließe sich ländervergleichend schlussfolgern, dass methodische Implementationspotenziale für Mexiko eher im Rahmen inter- und transdisziplinärer, in Deutschland eher in kooperationsorientierten Arbeitsweisen bestehen. Dies könnte auch für praxisorientierte Methoden gelten, die in Mexiko häufiger genannt wurden als in Deutschland. Ob die Identifikation von Implementationspotenzialen durch die hier identifizierten quantitativen Unterschiede sinnvoll ist, muss an dieser Stelle offen bleiben.

ein Widerspruch zur Häufigkeit der Nennungen des Formates *Seminar*, bei dem es sich häufig um *Projektseminare* handelte (vgl. ebd.). Dieser ist darauf zurück zu führen, dass andere methodische Aspekte im Rahmen der Projektseminare in der Beschreibung der IP und dem Verständnis der Autorin, im Vordergrund standen. Dieser Befund verweist, wie bereits erwähnt, darauf, dass sich viele Beispiele durch eine Kombination methodischer Ausprägungen auszeichnen. Diese weiteren Ausprägungen sind als Nebenkriterien in die Auswertung eingeflossen und könnten im Rahmen systematischerer Untersuchungen, wie bei Biberhofer et al. (2016), als methodische Schnittstellen differenzierter in den Blick genommen werden. In jedem Fall bieten die vorliegenden Befunde Anknüpfungspunkte und weitere Implementationspotenziale für Lehrende und Hochschulen, die partizipative HBNE umsetzen bzw. ausbauen möchten.

#### 5.2.1.3 Partizipation auf inner- und außerhochschulischer Ebene

Schließlich wurde zur differenzierten Untersuchung der Implementationsformen partizipativer HBNE untersucht, ob die Partizipationsmöglichkeiten der genannten Beispiele innerhalb oder außerhalb der Hochschule liegen (vgl. die Differenzierung in didaktische / organisationsbezogene und externe<sup>327</sup> Aspekte bzw. Ebenen bei Kurrat 2010). Zur Systematisierung der Ergebnisse wurde eine Differenzierung in inner- und außerhochschulische Bereiche vorgenommen, in denen HBNE implementiert werden kann (vgl. hierzu als zentral beschriebene Einflussfaktoren auf innerhochschulischer Ebene – Curriculum sowie Management und Betrieb – und außerhochschulischer Ebene – Interaktion mit dem gesellschaftlichen Umfeld, Thomas 2016).

*„Partizipation [kann sich] nicht auf die Gestaltung von einzelnen Lernangeboten beschränken, sondern die gesamte Bildungseinrichtung sollte eine Kultur der Partizipation und Kooperation institutionalisieren, die eine nachhaltige Gestaltung der Bildungseinrichtung befördert und diese zu einem Akteur im Prozess einer nachhaltigen Entwicklung auf lokaler Ebene werden lässt.“ (Rieckmann und Stoltenberg 2011, S. 129)*

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, ob sich die „Kultur der Partizipation“ über die Lernangebote hinaus (didaktische Partizipation) auch auf organisationaler Ebene niederschlägt (organisationale Partizipation), bzw. sogar beide innerhochschulischen Bereiche betrifft (didaktisch-organisationale Partizipation), also durch *Partizipation innerhalb der Hochschule* „eine nachhaltige Gestaltung der Bildungseinrichtung befördert“ wird. Hinsichtlich der Frage, inwiefern Hochschulen als Bildungseinrichtungen auch als

---

<sup>327</sup> Bei Kurrat außerschulische Aspekte.

„Akteure im Prozess einer nachhaltigen Entwicklung“ wirken (häufig auf lokaler Ebene), wurde zudem untersucht, ob bei den hier genannten Beispielen *Partizipation außerhalb der Hochschule* stattfindet, oder ob es sich um gleichsam *Inner- und außerhochschulische Partizipation* handelt.

Die Untersuchung, dass länderübergreifend Partizipationsmöglichkeiten auf allen drei Ebenen bestehen, bestätigt zunächst die Annahme, dass partizipative HBNE in unterschiedlichen „Räumen“ implementiert wird. Die länderübergreifend häufige Nennung *innerhochschulischer Partizipation* (didaktische, organisationale und didaktisch-organisationale Partizipation umfassend) ist durch den Untersuchungsraum Hochschule naheliegend. Länderübergreifend bieten sich Beteiligungsmöglichkeiten durch nachhaltigkeitsorientierte Reformen und Maßnahmen auf *organisationaler* Ebene in Management und Betrieb,<sup>328</sup> auf *didaktisch-organisationaler* Ebene an der Schnittstelle zwischen curricularen, die Lehre betreffenden und betrieblichen, das Campusmanagement betreffende Aktivitäten. Hierbei handelt es sich um innerhochschulische Beteiligungsmöglichkeiten, „die eine nachhaltige Gestaltung der Bildungseinrichtung“ befördern. Während diese Befunde sowohl qualitativ als auch quantitativ ähnlich ausfallen, werden Unterschiede im Bereich der *didaktischen Partizipation* deutlicher, die in Deutschland quantitativ etwas stärker ausgeprägt ist. Direkte Partizipation findet dort durch projekt- und forschungsorientierte, in Mexiko durch kooperationsorientierte und interdisziplinären Arbeitsweisen statt.<sup>329</sup> Quantitativ tritt noch deutlicher die Differenz solcher Beispiele in den Blick, in denen direkte gesellschaftliche Partizipation in erster Linie auf *außerhochschulischer* Ebene stattfindet. Während solche von deutschen IP kaum genannt wurden,<sup>330</sup> umfassen sie in Mexiko häufig genannte praxis- und forschungsorientierte Partizipationsmöglichkeiten im formalen Bereich, im non-formalen Bereich Partizipation im Rahmen von Veranstaltungen, Weiterbildungen, dem Sozialdienst, in Management und Außerbeziehungen der Hochschule.

Warum partizipative HBNE länderspezifisch tendenziell häufiger im gesellschaftlich-außerhochschulischen Bereich (Mexiko) oder mit Bezug zum innerhochschulischen Bereich implementiert wird (Deutschland), ließe sich begründen mit Bezügen zu den

---

<sup>328</sup> Länderspezifisch für Mexiko im Sozialdienst und im Kontext curricularer Reformen, für Deutschland in hochschulischen Selbstverwaltungsprozessen.

<sup>329</sup> Länderübergreifend wird didaktische Partizipation durch Wahl von Themen und Studieninhalten charakterisiert.

<sup>330</sup> Beispiele waren die Einbeziehung hochschulexterner Referenten, die Arbeit an außerhochschulischen Projekten im Rahmen von Zukunftswerkstätten oder Exkursionen.

länderübergreifenden Befunden zu Lehr-/Lernformaten partizipativer HBNE<sup>331</sup> und mit für Mexiko länderspezifischen Partizipationsverständnissen<sup>332</sup> oder HBNE-Programmen<sup>333</sup> bzw. HBNE-Zielsetzungen: Wenn laut Complexus-Indikatoren nachhaltigkeitsorientierte hochschulische Bildungsprozesse ein partizipatives Lernen in signifikanten und alltagsnahen Kontexten ermöglichen sollen (Complexus 2013), wäre nahe liegend, dass diese außerhalb der Bildungseinrichtung zu finden sind. Diese Interpretation wird auch plausibel durch institutionelle Indikatoren, die auf die Beteiligung der Hochschulen an öffentlichen und gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen (Indikator im Bereich Transfer) und deren Partizipation an Hochschulnetzwerken mit staatlichen und zivilgesellschaftlichen Organen gerichtet sind (Indikator im Bereich Außenbeziehungen).

Diese Befunde allein ließen sich zunächst so interpretieren, dass in Deutschland stärker fokussiert wird auf die partizipationsorientierte „Gestaltung von [...] Lernangeboten“ (Rieckmann und Stoltenberg 2011, S. 129), in Mexiko stärker auf gesellschaftliche Gestaltungsprozesse, dass sich mexikanische Hochschulen also deutlicher als „Akteur[e] im Prozess einer nachhaltigen Entwicklung auf lokaler Ebene“ (ebd.) engagieren. Ein besonders interessantes Ergebnis ist allerdings auch, dass partizipative HBNE länderübergreifend sehr häufig Partizipationsmöglichkeiten *sowohl auf inner- als auch außerhochschulischer Ebene* bietet. Diese ergeben sich im Rahmen inter- und transdisziplinärer, forschungs-, projekt- und praxisorientierter Arbeit. Dieser Befund lässt den Schluss zu, dass Hochschulen länderübergreifend mit derart gestalteten Bildungsangeboten als Akteure im Prozess einer nachhaltigen Entwicklung auf lokaler Ebene auftreten. Inwiefern solche Bildungsangebote durch direkte Partizipationsmöglichkeiten die Chance bieten, relevante, weil als ernsthaft empfundene Lernerfahrungen zu machen, wird im Folgenden diskutiert.

---

<sup>331</sup> In Deutschland wurden mehr Beispiele im Bereich formaler Bildung identifiziert. Da hier Partizipationsmöglichkeiten meist innerhalb der Hochschule und im Rahmen von Lehrveranstaltungen liegen, stünde dieser Befund in einem plausiblen Bezug zur Häufigkeit der Nennungen didaktischer Partizipation. Gleiches gilt umgekehrt für die häufigere Nennung von Beispielen non-formaler Bildung oder solcher mit Überschneidungen formaler und non-formaler Bildung in Mexiko. Da hier Partizipation eher mit Bezug zum außerhochschulischen Bereich möglich scheint, z.B. im Rahmen von praxisorientierten Veranstaltungen, Weiterbildungen und Formaten wie dem Sozialdienst, stünde dieser Befund in einem plausiblen Bezug zur Häufigkeit der Nennungen außerhochschulischer Partizipation.

<sup>332</sup> Möglicherweise hat der Begriff Partizipation in nachhaltigkeitsorientierten Bildungskontexten eine stärkere gesellschaftliche Konnotation, wird also eher mit Teilnahmen und Teilhabe an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen in Verbindung gebracht (*participación social*). Wenn dem so ist, könnte dieses Partizipationsverständnis zum Ergebnis beigetragen haben, dass Partizipation in Mexiko stärker auf außerhochschulischer Ebene verortet wird (vgl. hierzu auch die Diskussion der „Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten“ als Implementationsbedingung partizipativer HBNE, 5.2.2.5).

<sup>333</sup> Vgl. zum Handlungsfeld hochschulischer Außenbeziehungen (*vinculación*) in den *Planes Ambientales Institucionales* auch Bravo Mercado und González Castillo 2014



#### 5.2.1.4 Grad direkter und indirekter Partizipation

Unter der Annahme, dass Partizipation handelnd erlernt wird, dass also die

*„Entwicklung von Partizipations- und Kooperationskompetenz [...] selbst das Vorhandensein partizipativer Lernumgebungen voraus[setzt], in denen eigene Erfahrungen gemacht werden können, die für das Individuum von Relevanz sind und die als ernsthafte Aufgaben betrachtet werden“ (Rieckmann und Stoltenberg 2011, S. 129),*

stellt sich die Frage, wie hochschulische Lernumgebungen gestaltet sind (im Rahmen derer Bildungsprozesse stattfinden, vgl. hierzu auch Wendler und Rode 2013), welche *direkte* Partizipation ermöglichen. Bei der Untersuchung der Implementationsformen partizipativer HBNE wurde unter Verwendung einer fünfstufigen Skala der Partizipation (vgl. IAPP 2077) ermittelt, welche *Formen* (formalen oder non-formalen Lernens) und welche *Methoden* partizipativer HBNE besonders direkte Partizipationsmöglichkeiten eröffnen und ob direkte Partizipation auf inner- und außerhochschulischer *Ebene* stattfindet. Diese Befunde zum *Grad* der Partizipation werden im Folgenden in Bezug zueinander gesetzt (basierend auf Mittelwerten, die innerhalb der jeweiligen Kategorien der Variablenausprägungen errechnet wurden, vgl. hierzu 5.1.2.2). Der Fokus liegt auf solchen Ergebnissen, bei denen direkte Partizipation durch *Kooperation* stattfindet (Stufe 4) und zum *Empowerment* der Beteiligten führt (Stufe 5). Der Gültigkeitsbereich dieser Befunde erstreckt sich auf die von den Expert\_innen genannten Beispiele zum Zeitpunkt der Erhebung und weist auf Potenziale der Schaffung direkter Partizipationsmöglichkeiten hin.

*Lehr-/Lernformen:* Möglichkeiten direkter Partizipation wurden länderübergreifend insbesondere im Rahmen solcher (Lehr-/Lern-)Formate identifiziert, bei denen eine *Überschneidung formaler und non-formaler Elemente* stattfindet.<sup>334</sup> (Für Deutschland länderspezifisch ist eine Verortung direkter Partizipation im Bereich non-formaler Bildung festzustellen, Mittelwert 4,6).<sup>335</sup> Hieraus lässt sich länderübergreifend schlussfolgern, dass ein Lernen *zwischen* formalen und non-formalen Settings derzeit etwas direktere Partizipationsmöglichkeiten bietet als in ausschließlich formalen Settings. Dieser Befund verweist auf offene Potenziale zum Ausbau direkter Partizipationsmöglichkeiten im Rahmen

---

<sup>334</sup> Überschneidung formaler und non-formaler Elemente in Mexiko: Mittelwert 4,4 und Deutschland: Mittelwert 4,1

<sup>335</sup> Partizipation durch Einbeziehung (3) und Kooperation (4) findet länderübergreifend im Rahmen formaler Bildung statt (Mexiko: Mittelwert 3,9 / Deutschland: Mittelwert 3,6), länderspezifisch für Mexiko im Rahmen non-formaler Bildung (Mittelwert 3,6).

formaler Bildung, die zum Empowerment der Beteiligten führen und Partizipationskompetenz stärker fördern.

*Methoden:* Möglichkeiten direkter Partizipation wurden länderübergreifend im Rahmen *kooperationsorientierter* Methoden identifiziert.<sup>336</sup> (Länderspezifisch findet direkte Partizipation in Mexiko im Rahmen *inter- und transdisziplinärer* Methoden und in Deutschland im Rahmen *projektorientierter* Methoden statt.)<sup>337</sup> Unter Berücksichtigung der länderspezifisch jeweils eher seltenen Nennung dieser Methoden, ließe sich der Befund so interpretieren, dass es sich um wenige Beispiele besonders partizipativer HBNE-Praxis handelt, die auf offene Implementationspotenziale verweisen. D.h. partizipative HBNE könnte länderübergreifend durch die Implementation *kooperationsorientierter* Methoden Möglichkeiten direkterer Partizipation eröffnen. (Länderspezifisch würde dies für *inter- und transdisziplinäre* Methoden in Mexiko sowie für *projektorientierte* Methoden in Deutschland gelten.)

Berücksichtigt man die Häufigkeiten der Nennungen und den Grad der Partizipation solcher Methoden, deren Mittelwerte nahezu den Wert 4 ergaben, in denen Partizipation also durch Kooperation (4) und Einbeziehung (3) stattfindet, zeigt sich, welche derzeit häufig implementierten Methoden bereits relativ direkte Partizipationsmöglichkeiten bieten: Für Deutschland länderspezifisch sind dies *inter- und transdisziplinäre* Methoden.<sup>338</sup> Länderübergreifend sind es *praxisorientierte* Methoden (besonders häufig in Mexiko).<sup>339</sup> Auch *forschungsbezogene* Methoden bieten (bei etwas seltenerer Nennung) länderübergreifend Möglichkeiten relativ direkter Partizipation.<sup>340</sup> Daraus lässt sich schlussfolgern, dass relativ direkte Partizipation länderübergreifend derzeit bereits häufig im Rahmen *praxisorientierter* (insbesondere in Mexiko), etwas seltener im Rahmen *forschungsbezogener* Methoden implementiert wird.

*Ebene der Partizipation:* Möglichkeiten direkter Partizipation wurden länderübergreifend im Rahmen solcher Beispiele partizipativer HNBE identifiziert, in denen Partizipation

---

<sup>336</sup> Mexiko: Mittelwert 4,29 / Deutschland: Mittelwert 4,75

<sup>337</sup> Mexiko, inter- und transdisziplinäre Methoden: Mittelwert 4,33 / Deutschland, projektorientierte Methoden: Mittelwert 4,40

<sup>338</sup> Für Deutschland länderspezifischer Mittelwert des Partizipationsgrades 3,86 bei inter- und transdisziplinären Methoden mit 11 Nennungen.

<sup>339</sup> Länderübergreifender Mittelwert des Partizipationsgrades 3,92 – Mexiko 19 Nennungen / Deutschland 12 Nennungen.

<sup>340</sup> Partizipation durch Einbeziehung (3) und Kooperation (4) findet länderübergreifend statt im Rahmen forschungsbezogener Methoden (Mexiko: 6 Nennungen, Mittelwert 3,92 / Deutschland: 7 Nennungen, Mittelwert 3,79) und praxisorientierter Methoden (Mexiko und Deutschland: Mittelwert 3,92).

sowohl auf inner- als auch auf außerhochschulischer Ebene stattfindet.<sup>341</sup> (Länderspezifisch für Mexiko gilt dies außerdem für Partizipation auf innerhochschulischer Ebene).<sup>342</sup> Da solche Beispiele länderübergreifend auch relativ häufig genannt wurden, lässt sich schlussfolgern, dass nachhaltigkeitsorientierte Bildungsprozesse, die auf sowohl inner- als auch außerhochschulischer Ebene stattfinden, derzeit direktere Partizipationsmöglichkeiten bieten. Dieser Befund könnte einerseits auf offene Potenziale zum Ausbau direkter Partizipationsmöglichkeiten im Rahmen solcher Bildungsprozesse verweisen, die entweder auf inner- oder auf außerhochschulischer Ebene stattfinden (eingeschränkt gültig für Mexiko auf Grundlage der Befunde zu Partizipation auf innerhochschulischer Ebene). Andererseits kann man vermuten, dass gerade Bildungsprozesse, die sowohl inner- als auch außerhalb der Hochschule stattfinden, Erfahrungen ermöglichen, „die für das Individuum von Relevanz sind und die als ernsthafte Aufgaben betrachtet werden“ (Rieckmann und Stoltenberg 2011, S. 129). Insofern könnten genau solche Bildungsprozesse mit Schnittstellen zwischen Bildungseinrichtung und gesellschaftlichem Umfeld stärker ausgebaut werden, die zum Empowerment (Stufe 5) der Beteiligten führen und Partizipationskompetenz stärker fördern.

*Direkte Partizipation in nachhaltigkeitsorientierten Bildungsprozessen:* Wenn die eingangs gestellte Frage lautet, wie sich Bildungsprozesse (auf sozialer Mesoebene) gestalten, die Möglichkeiten direkter Partizipation bieten – im Rahmen welcher (Lehr-/Lern-)Formate und Methoden auf inner- bzw. außerhochschulischer Ebene also Möglichkeiten direkter Partizipation bestehen – kann diese wie folgt beantwortet werden:<sup>343</sup> Länderübergreifend bestehen Möglichkeiten direkter Partizipation im Rahmen von Lern- bzw. Bildungsprozessen mit Anteilen non-formalen Lernens, die sich methodisch durch Praxis- und Kooperationsorientierung auszeichnen und sowohl auf inner- als auch außerhochschulischer Ebene stattfinden.

---

<sup>341</sup> Partizipation auf inner- und außerhochschulischer Ebene in Mexiko: Mittelwert 4,15 / in Deutschland: Mittelwert 4,40

<sup>342</sup> Partizipation auf innerhochschulischer Ebene in Mexiko: Mittelwert 4,00.

Partizipation zwischen Konsultation (2), Einbeziehung (3) und Kooperation (4) findet länderübergreifend auf außerhochschulischer Ebene statt (MX Mittelwert 3,69 / DE Mittelwert 2,75), länderspezifisch für Deutschland Partizipation auf innerhochschulischer Ebene (DE Mittelwert 3,35).

<sup>343</sup> Dies gilt unter Berücksichtigung möglicher methodischer Einschränkungen zur Berechnung des Grades der Partizipation der jeweiligen Variablenausprägungen Lehr-/Lernformat, Methode und Ebene (Berechnung von Mittelwerten, vgl. 5.1.2.2).

## 5.2.2 Implementationsbedingungen

*“The success of participatory approaches is interdependent with structural institutional conditions and the persons engaged, highlighting the importance of specific skills and participatory competencies.” (Disterheft et al. 2014)*

Welche personellen, strukturellen und prozessualen Bedingungen die Implementation partizipativer HBNE begünstigen, wird im Folgenden diskutiert. Zur Beantwortung von TF 2 „Welche *Bedingungen* begünstigen länderübergreifend und länderspezifisch die Implementation partizipativer HBNE?“ werden zunächst quantitative Ergebnisse zu Relevanz und Ausprägung der in Anlehnung an die von Disterheft et al. (2014) ermittelten *Erfolgsfaktoren* bzw. Critical Success Factors (CSF) diskutiert (5.2.2.1).<sup>344</sup> Die Erfolgsfaktoren werden mit den induktiv ermittelten, *weiteren Gelingensbedingungen* zusammengeführt (5.2.2.2),<sup>345</sup> um anschließend länderübergreifende und -spezifische qualitative Befunde zu personellen, prozessualen und strukturellen Implementationsbedingungen partizipativer HBNE zu diskutieren (5.2.2.3 – 5.2.2.6).

Hierdurch soll ein Beitrag zu der Frage geleistet werden, wie sich die Gelingensbedingungen der Implementation partizipativer HBNE an der Schnittstelle zwischen Bildungsprozessen (auf sozialer Mesoebene) und Organisationskultur (auf institutioneller Makroebene) gestalten (vgl. 2.1.3 und 3.1.2, ausgehend von Rieckmann und Stoltenberg 2011).

### 5.2.2.1 Relevanz und Ausprägung der Erfolgsfaktoren

Der länderübergreifende Befund, dass die Relevanz aller Erfolgsfaktoren (CSF) höher bewertet wird als ihre tatsächliche Ausprägung, weist auf offene Potenziale zur Förderung dieser Faktoren hin. Ein denkbares Ergebnis hätte schließlich sein können, dass die Relevanz bestimmter Faktoren gleich oder geringer bewertet wird als ihre tatsächliche Ausprägung. Da dies nicht der Fall war, sondern sowohl länderspezifisch, als auch länderübergreifend der tatsächliche „Ist-Zustand“ (Ausprägung) aller Faktoren niedriger bewertet wurde als der „Soll-Zustand“ (Relevanz), zeigt, dass die Bedingungen zur Implementation partizipativer HBNE verbesserungsfähig sind. Eine Ausnahme von diesem Befund bildet die Bewertung des Faktors *Unterstützung der Leitungsebenen*, bei dem länderübergreifend keine (Mexiko) bzw. sehr geringe Abweichung (0,1 Punkte in Deutschland) zwischen Relevanz und Ausprägung

---

<sup>344</sup> Unterstützung der Leitungsebene und Zeitliche Ressourcen (*Struktur*), Kommunikation und Anliegen der Beteiligten herausfinden (*Prozess*), Strategie mit einem Ziel und Erreichbarkeit der Ziele (*Prozess- und Struktur*) sowie Moderator\_innen und Teilnehmende partizipativer Prozesse (*Person*).

<sup>345</sup> Hochschulprofil, Curricularer Raum, Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten, Finanzielle Ressourcen und sonstige Faktoren sowie Personelle Bedingungen (inklusive der Fortbildung Lehrender), ergänzend zu bestehenden CSF-Ausprägungen der Variable *Person*

festzustellen sind. Dieser Befund könnte einerseits für eine geringe Kritikfreude gegenüber der eigenen Hochschulleitung sprechen.<sup>346</sup> Andererseits könnte er darauf hinweisen, dass die Unterstützung der Leitung an den Hochschulen der Befragten durchschnittlich sehr gut ist. Letztere Begründung würde auch in einem plausiblen Zusammenhang zur einem der Auswahlkriterien der Hochschulen für die Befragung stehen.<sup>347</sup>

Der länderübergreifende Befund, dass *zeitliche Ressourcen* als wenig relevant angesehen werden, kann bedeuten, dass *Zeit* im Vergleich zu anderen Faktoren wenig relevant ist. Der Befund ist möglicherweise auch darauf zurückzuführen, dass die Implementation partizipativer HBNE als Frage der Prioritätensetzung (Lehrender) im Rahmen der gegebenen zeitlichen Ressourcen gesehen wird.<sup>348</sup>

Die quantitative Auswertung zeigt länderspezifische Unterschiede hinsichtlich der Relevanz personeller Faktoren (Teilnehmende werden in Deutschland als deutlich relevanter eingeschätzt, Moderator\_innen in Mexiko) sowie prozessualer Faktoren (*Kommunikation* und *Anliegen der Beteiligten* werden in Deutschland als deutlich relevanter eingeschätzt, vgl. 5.2.2.4).

*Mexiko:* Betrachtet man die quantitativen Befunde der ersten vier Faktoren näher, zeigt sich für Mexiko, dass diese Faktoren sowohl hinsichtlich der Gewichtung ihrer Relevanz, als auch ihrer Ausprägung innerhalb der ersten vier Plätze bleiben (Strategie mit einem Ziel, Teilnehmende, Erreichbarkeit der Ziele und Unterstützung der Leitungsebene). Auch ist hinsichtlich der absoluten Gewichtung eine durchschnittlich geringere Abweichung zwischen Relevanz und Ausprägung der Faktoren festzustellen als bei der Faktorengewichtung deutscher Expert\_innen.<sup>349</sup> Dieser Befund ließe sich so interpretieren, dass eine relativ hohe Deckungsgleichheit zwischen dem „Soll-Zustand“ (Relevanz) und dem tatsächlichen „Ist-Zustand“ (Ausprägung) der relevantesten Faktoren besteht, welche den Erfolg partizipativer HBNE bedingen.

*Deutschland:* Expert\_innen in Deutschland bewerteten die ersten beiden Faktoren sowohl in ihrer Relevanz als auch in ihrer Ausprägung gleich hoch (Rang 1. Moderator\_innen und Kommunikation). Diese relative Deckungsgleichheit von Relevanz und Ausprägung im

---

<sup>346</sup> Es wäre nachvollziehbar, dass es, beruflich oder kulturell bedingt, nicht üblich ist, sich in einer Interview-Situation mit einer außenstehenden Person zu kritisch gegenüber dem eigenen Arbeitgeber zu äußern.

<sup>347</sup> Diese waren das Vorhandensein von – idealerweise partizipativen – Bildungsangeboten mit Nachhaltigkeitsbezug oder die Nachhaltigkeitsorientierung der Institution.

<sup>348</sup> Bei formalen Lehr-/ Lernveranstaltungen ist der zeitliche Rahmen vorgegeben. Will man partizipative HBNE implementieren, nimmt man sich die Zeit dafür.

<sup>349</sup> In Mexiko beträgt die maximale Differenz zwischen Relevanz und Ausprägung unter den vier relevantesten Faktoren 0,7 Punkte (*Teilnehmende* / *Strategie mit einem Ziel*).

Ranking der Faktoren scheint auf den ersten Blick ein positiver Befund, da der „Soll-Zustand“ (Relevanz) in der Einschätzung der Expert\_innen dem „Ist-Zustand“ (Ausprägung) zu entsprechen scheint. Der Befund wird dadurch relativiert, dass die absolute Ausprägung der einzelnen Faktoren geringer bewertet wird als ihre Relevanz,<sup>350</sup> was besonders beim Faktor Anliegen der Beteiligten deutlich wird (Rang 2, Relevanz).<sup>351</sup>

Der Befund, dass mexikanische Expert\_innen die Ausprägung der relevantesten Bedingungen höher einstufen als die deutschen, ließe sich ländervergleichend so interpretieren, dass in Deutschland ein größerer Bedarf zur Förderung dieser Faktoren besteht (insbesondere der Faktoren *Kommunikation* und *Anliegen der Beteiligten*).

#### 5.2.2.2 Zusammenführung der Erfolgsfaktoren und Gelingensbedingungen

Eine Zuordnung der länderübergreifend ermittelten Gelingensbedingungen der Implementation partizipativer HBNE *Hochschulprofil, Curricularer Raum, Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten, Finanzielle Ressourcen und Weitere personelle Faktoren* erfolgt nun in Anlehnung an die bzw. Erweiterung der durch Disterheft et al. (2014) ermittelten Erfolgsfaktoren (*Critical Success Factors*).<sup>352</sup> Um zur Beantwortung der Forschungsfrage (TF2) die Zuordnung zu den Variablen *Person, Prozess* und *Struktur* vornehmen und ein systematischeres Verständnis für länderübergreifende und -spezifische Implementationsbedingungen entwickeln zu können, wird die Gliederungsweise des Ergebniskapitels zu Implementationsbedingungen (4.2) aufgelöst und für die folgende Diskussion neu strukturiert. Die Ergebnisse zu länderübergreifenden Gelingensbedingungen (4.2.3) und den länderspezifisch relevantesten Erfolgsfaktoren (4.2.2) werden als personelle, prozessuale, prozessual-strukturelle und strukturelle Implementationsbedingungen zusammengeführt. Für ein besseres Verständnis der Wirkungsmechanismen folgt die Gliederung dieses Kapitels inhaltlichen Zusammenhängen zwischen den jeweiligen Implementationsbedingungen. Hierzu werden länderübergreifende Bedingungen diskutiert, welche durch länderspezifische Begründungen der jeweils relevantesten Erfolgsfaktoren ergänzt werden (Mexiko: Rang 1 *Strategie mit einem Ziel*, Rang 2 *Teilnehmende* und Rang 3 *Erreichbarkeit der Ziele* sowie *Unterstützung der Leitungsebene*, Deutschland: Rang 1

---

<sup>350</sup> Die Abweichung beim Faktor *Moderator\_innen* beträgt 0,5 Punkte, beim Faktor *Kommunikation* 1,2 Punkte.

<sup>351</sup> Beim Faktor *Anliegen der Beteiligten* wird die Ausprägung 1,7 Punkte geringer bewertet wird als ihre Relevanz.

<sup>352</sup> *Unterstützung der Leitungsebene* und *Zeitliche Ressourcen* (Struktur), *Kommunikation* und *Anliegen der Beteiligten herausfinden* (Prozess), *Strategie mit einem Ziel* und *Erreichbarkeit der Ziele* (Prozess- und Struktur) sowie *Moderator\_innen* und *Teilnehmende* partizipativer Prozesse (Person)

*Moderator\_innen* und *Kommunikation*, Rang 2 *Anliegen der Beteiligten* und Rang 3 *Strategie mit einem Ziel*).

In Erweiterung, Konkretisierung bzw. Ergänzung der länderspezifisch relevanten Erfolgsfaktoren *Moderator\_innen* (DE) und *Teilnehmende* (MX) mit spezifischer *Disposition, Befähigung und Partizipationskompetenz* begünstigen länderübergreifend weitere *personelle Bedingungen* die Implementation partizipativer HBNE, welche auch die *Fortbildung Lehrender* einschließen. *Prozessuale Bedingungen* bilden die in Deutschland relevantesten Erfolgsfaktoren *Kommunikation* und *Anliegen der Beteiligten herausfinden*. Nachhaltigkeits- und Partizipationsorientierung im *Hochschulprofil* (Leitbild, Organisationskultur, Politik) und in der Schaffung bzw. Nutzung von *Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten* bilden länderübergreifend sowohl *prozessuale* als auch *strukturelle Bedingung* für die gelingende Implementation partizipativer HBNE. Ebenfalls zwischen diesen Variablen liegende Erfolgsfaktoren<sup>353</sup> sind der länderübergreifend relevante Erfolgsfaktor *Strategie mit einem Ziel* und der für Mexiko länderspezifisch relevante Erfolgsfaktor *Erreichbarkeit der Ziele*. Eine nachhaltigkeits- und partizipationsorientierte Gestaltung *curricularer Räume* und die Bereitstellung *finanzieller Ressourcen* zur Implementation partizipativer HBNE bilden länderübergreifende *strukturelle Bedingungen*. Länderspezifische Relevanz in Mexiko hat des Weiteren der strukturelle Erfolgsfaktor *Unterstützung der Leitungsebene*.<sup>354</sup> Die folgende Tabelle (5.2.1) zeigt die Zuordnung der Gelingensbedingungen als Ausprägungen der Variablen *Person, Prozess* und *Struktur*.

---

<sup>353</sup> Hierbei handelt es sich um die Zuordnung der Autorin. Bei Disterheft et al. gelten die *Strategie mit einem Ziel* und die *Erreichbarkeit der Ziele* als prozessuale Faktoren.

<sup>354</sup> Da der strukturelle CSF *Zeitliche Ressourcen* länderübergreifend als wenig relevant gewichtet wurde, entfällt die Diskussion entsprechend.

Tabelle 5.2.1 Implementationsbedingungen partizipativer HBNE. Zusammenführung der Critical Success Factors (CSF, nach Disterheft et al. 2014) und den in der vorliegenden Arbeit identifizierten Gelingensbedingungen partizipativer HBNE als Ausprägungen der unabhängigen Variablen Struktur, Prozess und Person (rechte Spalte: Länderspezifischer Rang 1 – 3 durch Gewichtung relevantster CSF)

Implementationsbedingungen partizipativer HBNE			
Variable	Variablenausprägung	CSF / Gelingensbedingung	Land / Rang
Person	Weitere Personelle Bedingungen, inkl. Fortbildung Lehrender	Gelingensbedingungen	MX / DE
	Teilnehmende	CSF	MX (2)
	Moderator_innen	CSF	DE (1)
Prozess	Kommunikation	CSF	DE (1)
	Anliegen der Beteiligten herausfinden	CSF	DE (2)
Prozess – Struktur	Hochschulprofil (Leitbild, Kultur, Politik)	Gelingensbedingungen	MX / DE
	Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten	Gelingensbedingungen	MX / DE
	Strategie mit einem Ziel	CSF	MX (1) / DE (3)
	Erreichbarkeit der Ziele	CSF	MX (3)
Struktur	Curricularer Raum	Gelingensbedingungen	MX / DE
	Finanzielle Ressourcen	Gelingensbedingungen	MX / DE
	Unterstützung der Leitungsebene	CSF	MX (3)
	Zeitliche Ressourcen	CSF	

### 5.2.2.3 Personelle Bedingungen

#### *Länderübergreifende Bedeutung personeller Bedingungen und Fortbildung Lehrender*

Die häufige Nennung personeller Bedingungen ist plausibel, da die Implementation von Bildungsprozessen nicht unabhängig von den beteiligten Personen gedacht werden kann, also durch sie bedingt wird. Dabei spielt eine Reihe von Akteuren eine Rolle (Lehrende, gelegentlich auch Studierende, weitere Hochschulmitarbeitende, Vertreter\_innen der Hochschulleitung), die unterschiedliche Funktionen im jeweiligen Implementationsprozess einnehmen. Personelle Faktoren wurden bereits im Rahmen der offenen Befragung zu begünstigenden Bedingungen und häufig in als Erweiterung, Konkretisierung oder Ergänzung der Erfolgsfaktoren (CSF) *Moderator\_innen* und *Teilnehmende* genannt, was generell die Relevanz dieser Faktoren bestätigt (vgl. Disterheft et al. 2014, siehe folgende länderspezifische Begründungen der relevantesten Erfolgsfaktoren). Die hohe Relevanz personeller Implementationsbedingungen liefert bereits einen Hinweis auf die Bedeutung



innerhochschulischer Akteure zur strukturellen Verankerung partizipativer HBNE (vgl. 5.2.3). Wenn die Umsetzung dieser Bildungsprozesse durch personelle Faktoren bestimmt wird, gilt dies auch für deren Institutionalisierung.

Häufige Aussagen zur Bedeutung von Qualifizierungsmaßnahmen (i.d.R. *Fortbildung Lehrender*) sind eng mit der personellen Dimension der Implementation partizipativer HBNE verflochten. Dieser Befund bestätigt die Ergebnisse von Barth und Rieckmann (2012, Fortbildungsbedarf wissenschaftlicher Mitarbeitender zur Förderung BNE-spezifischer Kompetenzen) sowie von Disterheft et al. (2014), dass partizipationsspezifische Kompetenzen im Kontext hochschulischer Nachhaltigkeitsimplementierung der Qualifizierung aller Beteiligten bedürfen:

“[...] required participatory skills need to be trained and developed, not only by the participants but as well by those who aim to lead through participatory processes.” (Disterheft et al. 2014, S. 9)<sup>355</sup>

Das Vorhandensein bzw. die Schaffung von Fortbildungsangeboten, wird durch den institutionellen Rahmen bestimmt, sodass hier eine Überschneidung mit *strukturellen* Implementationsbedingungen vorliegt (vgl. Diskussion zur *Fortbildung Lehrender* als Bedingungen der Institutionalisierung partizipativer HBNE, 5.2.3). Gelegentliche Überschneidungen mit weiteren Kategorien, z.B. das *Anliegen der Beteiligten herauszufinden*, verweisen auf den Zusammenhang zwischen personellen und prozessualen Implementationsbedingungen (vgl. im Folgenden die Diskussion prozessualer Bedingungen, *Anliegen der Beteiligten*, 5.2.2.4).

Länderspezifische Befunde zu personellen Gelingensbedingungen partizipativer HBNE werden durch die Ergebnisse der länderspezifisch relevantesten Erfolgsfaktoren bestärkt: Mexikanische Expert\_innen betonen eher die Relevanz der *Teilnehmenden*, deutsche Expert\_innen eher die der *Moderator\_innen* als Implementationsbedingungen partizipativer HBNE. Länderspezifische personelle Bedingungen und Erfolgsfaktoren werden daher im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

---

<sup>355</sup> Weiter heißt es dort, bezugnehmend auf Barth und Rieckmann (2012) sowie Reed (2008): ”This aspect is of importance with regard to teacher training and/or to the need of ESD trained facilitators, as there is still a lack of sufficient attention to the development of ESD competencies for faculty and staff (Barth and Rieckmann, 2012). However, these competencies can be vital for the success of a public participation process, as shown also in research conducted out of the university context and in which the need of highly skilled facilitators is emphasized (Reed 2008).” (ebd.)

*Länderspezifische personelle Bedingungen (Fortbildung Lehrender) und Teilnehmende (Mexiko)*

Schwerpunktsetzungen in Mexiko beziehen sich häufig auf die Qualität der Lehre (u.a. Qualifikation und Qualifizierung der Lehrenden, Lehrevaluation, Führungskompetenz). Im Hinblick auf die Bereitstellung bzw. Schaffung von Qualifikationsangeboten für Lehrende weist dieser Befund einen Bezug zu strukturellen Rahmenbedingungen auf. Fokussiert auf die Bedeutung „Implementationsprozess-gestaltender Personen“ (Lehrende bzw. Moderator\_innen) scheint dieses Ergebnis zunächst in einem leichten Widerspruch zu dem länderspezifischen Befund zu stehen, das die *Teilnehmenden (Rang 2)* im Vergleich zu den *Moderator\_innen (Rang 4)* als relevantere *Erfolgsfaktoren (CSF)* eingeschätzt wurden. Vom Aspekt der „Partizipation“ aus gedacht erhält der Befund allerdings hohe Plausibilität: Eine partizipative Implementation von HBNE wird gestaltet *durch* Teilnehmende mit spezifischer Disposition, Befähigung und Partizipationskompetenz. Diese Argumentation steht in Einklang mit länderspezifischen Begründungen für die Relevanz der Teilnehmenden, deren Partizipationsbereitschaft und Qualifikation andere Teilnehmende motiviert und damit zum Gelingen partizipativer Bildungsprozesse beiträgt. Als förderliche Bedingungen für die Disposition der Teilnehmenden (Partizipationsbereitschaft) gelten ein Verständnis für partizipative (projektorientierte und interdisziplinäre) Arbeitsweisen, deren individuell und gesellschaftlich positive Effekte (berufliche Qualifizierung, Verbesserung der Lebensqualität im gesellschaftlichen Umfeld) sowie Resilienz der Teilnehmenden (konstruktiver Umgang mit negativen Einflussfaktoren wie Zukunftsangst, Belastung).

*Länderspezifische personelle Bedingungen (Fortbildung Lehrender) und Moderator\_innen (Deutschland)*

Auch deutsche Expert\_innen betonen die Qualität der Lehre, bedingt durch Qualifikationen und Qualifizierung der Lehrenden, als zentrale personelle Bedingung. Die Art und Weise, wie sich personelle Bedingungen positiv auf die Implementation partizipativer HBNE auswirken, wird hier des Weiteren mit Bezugnahme auf kollegiale Prozesse begründet, welche die Etablierung partizipativer HBNE begünstigen (Vertrauensverhältnis der Lehrenden zueinander, Unterstützung der Lehrenden in der Etablierung partizipativer HBNE).<sup>356</sup> Bezüge zu strukturellen Bedingungen ergeben sich hier durch Überschneidung personeller Kompetenzen mit Gelingensbedingungen, welche den *curricularen Raum* (Nutzung von Gestaltungsspielräumen, curriculare Reformen) oder die *Unterstützung der*

---

<sup>356</sup> Wichtig ist, dass die Unterstützung empfunden wird und man als „kritische Masse“ mehrheitsfähig wird.

*Hochschulleitung* betreffen.<sup>357</sup> Die in Deutschland identifizierte stärkere Fokussierung auf Aspekte der Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden (u.a. Nutzung von Gestaltungsspielräumen, Vertrauensverhältnis zu Studierenden, vgl. hierzu auch Thomas 2016) erklärt, die Gewichtung der Erfolgsfaktoren *Moderator\_innen* und *Kommunikation* als relevanteste Faktoren bei deutschen Expert\_innen (beide Rang 1). *Spezifische Dispositionen, Befähigungen und Partizipationskompetenzen der Moderator\_innen* umfassen Flexibilität und Unsicherheitstoleranz (Umgang mit ergebnisoffenen Lernsituationen und flexiblen Inhalten) sowie methodische Offenheit (z.B. für transdisziplinäre Arbeitsweisen). Moderator\_innen partizipativer Bildungsprozesse, meist Lehrende, gestalten die Rahmenbedingungen dieser Lernprozesse. Dieser Befund ist gleichzeitig eine schlüssige Begründung für die Relevanz prozessualer Gelingensbedingungen partizipativer HBNE, die sich in einer (für Deutschland) länderspezifisch hohen Gewichtung der Erfolgsfaktoren *Kommunikation* und *das Anliegen der Beteiligten herausfinden* ausdrückt.

#### 5.2.2.4 Prozessuale Bedingungen<sup>358</sup>

##### *Länderspezifische Bedeutung von Kommunikation (Deutschland)*

Die Gewichtung der Faktoren *Kommunikation* (Rang 1) und *Anliegen der Beteiligten* (Rang 2) durch Expert\_innen in Deutschland als relevanteste Erfolgsfaktoren partizipativer HBNE ist schlüssig, wenn sie, wie bei Disterheft et al. (2014), als Bedingungen im Implementationsprozess verstanden werden. In diesem Verständnis wird die Relevanz der *Kommunikation* unter anderem begründet: Partizipation findet *durch* Kommunikation statt. Kommunikation ist auf Ebene partizipativer Bildungsprozessen wichtig, weil sie den Lehr-/Lernprozess strukturiert. Über die soziale Lehr-/Lernsituation hinaus kann Kommunikation in die Organisation erfolgen, also in die Hochschule hinein wirken und damit organisationale Partizipationsprozesse bedingen. Die Fähigkeit zur Kommunikation im öffentlichen Raum

---

<sup>357</sup> Ob es sich bei der Etablierung um „top-down“ oder „bottom-up“ initiierte Prozesse handelt, ist in der Argumentation weniger ausschlaggebend als der Umstand, dass die relevanten Akteure und das gemeinsame Ziel dieselben sind: Lehrende mit dem Ziel der Integration partizipativer HBNE (vgl. hierzu auch 5.2.3).

<sup>358</sup> Da keine der hier neu ermittelten länderübergreifenden Gelingensbedingungen der Implementation partizipativer HBNE ausschließlich der Prozessvariable zugeordnet wurde und die Erfolgsfaktoren *Strategie mit einem Ziel* und *Erreichbarkeit der Ziele* zwischen der Prozess- und der Strukturvariable angesiedelt wurden, erfolgt die Diskussion solcher Variablenausprägungen mit Prozess-Bezug im Folgenden unter *Prozessuale und Strukturelle Bedingungen*. Expert\_innen in Deutschland gewichteten die *Kommunikation* (Rang 1) und das *Anliegen der Beteiligten herausfinden* (Rang 2) als relevanteste Erfolgsfaktoren. Diese Faktoren stellen in Mexiko auch wichtige Bedingungen zur Implementation partizipativer HBNE dar, die aufgrund der hier vorgenommenen Selektion der relevantesten Erfolgsfaktoren jedoch nicht diskutiert werden können.

(politische Kommunikation) ermöglicht und bedingt gesellschaftliche Beteiligung (vgl. 4.2.2.2). Um es mit den Worten von Hannah Arendt auszudrücken: „Menschen sind nur darum zur Politik begabte Wesen, weil sie mit Sprache begabte Wesen sind.“ (Arendt, S. 10) Im Anschluss an Habermas ist Partizipationskompetenz im Rahmen bestimmter Kommunikationsbedingungen die Voraussetzung für Demokratie (vgl. Habermas 1996, Kapitel 2.1.2.2). Wenn politische Kommunikation erlernt werden muss und der Erwerb von Partizipationskompetenz einer entsprechenden Sozialisierung bedarf, kann das Erlernen politischer Kommunikation im Rahmen von partizipativen Bildungsprozessen erfolgen.

#### *Länderspezifische Bedeutung des Anliegens der Beteiligten (Deutschland)*

Eng mit dem Faktor *Kommunikation* sind Begründungen für die Relevanz des Faktors *Anliegen der Beteiligten* verknüpft. Bei Disterheft et al. (2014) besteht ein direkter Bezug zwischen diesen Prozessfaktoren: “The process of a participatory approach should be directed towards a *communication strategy* aiming to find out what people are caring about [...]” (Ebd. S. 7) <sup>359</sup> Dieser Zusammenhang ist auch durch die (für Deutschland länderspezifischen) Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung belegbar. Wenn die Kommunikationsstrategie sich am *Anliegen der Beteiligten* orientiert, ist der Befund plausibel, dass dieser Zusammenhang eine Grundlage des Partizipationsverständnisses selbst bildet. Durch Kommunikation kann man eigene Anliegen artikulieren. <sup>360</sup> Die Artikulation der Anliegen in sozialen Kontexten erfordert begünstigende Kommunikationsbedingungen. <sup>361</sup> Diese werden bei Disterheft et al. (2014) beschrieben als „listening, giving feedback and a non-judging attitude“ (ebd. S. 7). Hier im Kontext sozialer oder organisationaler Partizipationsprozesse gedacht, wäre der Zusammenhang auch übertragen auf größere gesellschaftliche Partizipationsprozesse plausibel: Wenn Habermas ideale *Kommunikationsbedingungen* beschreibt, „unter denen der politische Prozess die Vermutung für sich hat vernünftige Resultate zu erzeugen“ (Habermas 1996, S. 285), erfordert eine auf diese Bedingungen ausgerichtete politische Kultur offene Kommunikationskanäle, über die alle ihre Anliegen <sup>362</sup> artikulieren können (vgl. Habermas 1992, S. 623-626). Das *Anliegen der Beteiligten* wiederum steht in Zusammenhang mit

---

<sup>359</sup> Hervorhebungen im Original.

<sup>360</sup> Voraussetzung hierzu ist die individuelle Fähigkeit zur Introspektion (ich erkenne meine eigenen Anliegen).

<sup>361</sup> Vgl. hierzu auch die von DE\_3.2 vorgeschlagene Formulierung: Anstatt einer Formulierung, die impliziert, dass eine Person oder Partei die Anliegen anderer herausfindet, müsse es Gelegenheiten geben eigene Anliegen zu erkennen und artikulieren zu können. Durch diese Umformulierung findet eine Fokusverschiebung von einer hierarchisch strukturierten zu einer gleichberechtigten Gruppen- und Lernsituation statt.

<sup>362</sup> Die Artikulation im politischen Diskurs muss unter gleichen Teilnahmebedingungen erfolgen.

Faktoren, die ein Ziel im Prozess der Implementation partizipativer HBNE beschreiben (*Strategie mit einem Ziel, Erreichbarkeit der Ziele*).

#### 5.2.2.5 Prozessuale und Strukturelle Bedingungen

##### *Länderübergreifende Bedeutung der Strategie mit einem Ziel*

Wie bei Disterheft et al. (2014) besteht eine Verknüpfung zwischen der (am Anliegen der Beteiligten orientierten) *Kommunikation*, der kommunikativen Entwicklung der *Strategie mit einem Ziel* und der *Erreichbarkeit der Ziele*, die dort als prozessuale Faktoren definiert wurden. „This form of communication should allow developing together a *strategy* with *clear goals* that the participants identify with (*identification with goals*) and that has *tangible objectives*” (ebd. S. 7). Da die Faktoren *Strategie mit einem Ziel* und *Erreichbarkeit der Ziele* für den Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung sowohl als prozessuale als auch als strukturelle Variablenausprägungen eingeführt wurden, werden beide Aspekte im Folgenden diskutiert. Als länderübergreifend relevanter Erfolgsfaktor zur Implementation partizipativer HBNE gilt die *Strategie mit einem Ziel* (Mexiko Rang 1 / Deutschland Rang 3).

*Deutschland:* Die Relevanz der *Strategie mit einem Ziel* wird von Expert\_innen in Deutschland mit Fokussierung einerseits auf die *Strategie*, andererseits auf das *Ziel* begründet. Als (Lern-)Ziel verstanden, ist das Ziel der Erwerb bzw. die Vertiefung der Partizipationskompetenz. (Hier wird das Ziel anders definiert als bei Disterheft et al. (2014), wo es sich um Ziele der hochschulischen Nachhaltigkeitsimplementation durch partizipative Prozesse handelt.) Wenn das Ziel der Kompetenzerwerb ist, strukturiert es den Lernprozess entsprechend durch eine *Strategie* zur Erreichung des Ziels.<sup>363</sup> Mit Fokussierung auf didaktische Aspekte ist der Faktor sowohl als prozessuale als auch strukturelle Bedingung interpretierbar. Die Strategie zu Erreichung des Ziels wird darüber hinaus auch auf institutioneller Ebene angesiedelt. Hochschulpolitik und hochschulische Nachhaltigkeitsprofile wirken sich als strukturelle Rahmenbedingungen begünstigend auf die Implementation partizipativer Bildungsprozesse aus. Somit entsteht ein Bezug zum *Hochschulprofil* als weiterer länderübergreifend identifizierter Gelingensbedingung, die im Folgenden diskutiert wird.

*Mexiko:* Ähnliche Verständnisweisen des Faktors *Strategie mit einem Ziel* konnten auch in Mexiko identifiziert werden. Eine *Strategie* strukturiert Bildungsprozesse sowohl auf

---

<sup>363</sup> Der Weg (Lehr-/Lernprozess) wird strukturiert (Strategie) durch das Ziel (Erwerb von Partizipationskompetenz).

didaktischer Ebene als auch auf organisationaler Ebene. Ein partizipationsorientiertes Hochschulprofil, verstanden als eben solche *Strategie*, strukturiert die Implementation von Lehr-/Lernprozessen. Die hohe Relevanz des Faktors ergibt sich unter anderem aus seiner verbindenden Funktion für die anderen Erfolgsfaktoren, die durch die Strategie strukturiert werden und damit die Implementation partizipativer HBNE bedingen.

*Länderüberspezifische Bedeutung der Erreichbarkeit der Ziele (Mexiko)*

Als für Mexiko länderspezifischer Erfolgsfaktor wurde des Weiteren die *Erreichbarkeit der Ziele* identifiziert (Rang 3). Diese ist eng an den Strategie-Faktor geknüpft, im Verständnis, dass es sich um Lern- bzw. Bildungsziele handelt. Die Erreichbarkeit der Ziele begünstigt die Implementation partizipativer HBNE, indem sie als Indikator für Qualität bzw. Erfolg der Strategie fungiert.

*Länderübergreifende Bedeutung des Hochschulprofils (Leitbild, Kultur, Politik)*

Die länderübergreifend häufige Nennung und durchschnittlich hohe Gewichtung von Bedingungen, die der Kategorie *Hochschulprofil* zugeordnet wurden, spricht für die Relevanz organisationaler Rahmenbedingungen zur Umsetzung partizipativer Bildungsprozesse: Nachhaltigkeits- und Partizipationsorientierung im Leitbild, organisationskulturelle, politische und strukturelle Aspekte bedingen die erfolgreiche Implementation partizipativer HBNE. Dieser Befund kann als empirischer Beleg für den unmittelbaren Zusammenhang zwischen der partizipativen Gestaltung von Lernprozessen und der „Partizipations- und Kooperationskultur“ von Bildungseinrichtungen gesehen werden (Rieckmann und Stoltenberg 2011, S. 129, vgl. hierzu 2.1.3 Partizipationskompetenz, Abb. 2.1.1 und 3.2.1 Untersuchungsdesign, Abb. 3.1.1 Bildungsprozess auf sozialer Mesoebene und Organisationskultur auf institutioneller Makroebene). Dabei handelt es sich sowohl um strukturelle als auch um prozessuale Bedingungen: Ein Leitbild, hochschulpolitische Prozesse und eine partizipative Organisationskultur bilden einen strukturellen Rahmen für die Implementation von Bildungsprozessen, sind gleichzeitig aber auch Gegenstand kontinuierlicher Prozesse organisationalen Lernens.

*Mexiko:* In Mexiko bedingt das Hochschulprofil die Implementation partizipativer HBNE in Form partizipativ gestalteter Organisationskulturen, die sich beispielsweise in inhaltlicher und didaktischer Flexibilität der Organisation und in der Verfolgung gesamt-institutioneller Ansätze – im Sinne eines “Whole-Institution” bzw. „Whole-of-University Approach” (Mcmillin und Dyball 2009) – ausdrücken. Die Organisationskultur wird bedingt durch

regulative Rahmenbedingungen, zu denen sowohl „unsichtbare“ kulturelle Verhaltensweisen gehören als auch schriftlich fixierte, rechtliche und administrative Bestimmungen (*normatividad*) sowie hochschulpolitische Prozesse. Förderlich zur Implementation einer partizipativen HBNE *policy* (Ziele, Inhalte) ist es, wenn *polity* und *politics* im Einklang stehen, wobei die *polity* (*normatividad*) die rechtliche Form beschreibt und die *politics* (*políticas*) den politische Prozess (vgl. zu *policy*, *politics* und *polity* Michelsen 2016, dort im Kontext des weltweiten Implementationsprozesses von UN Dekade und Weltaktionsprogramm BNE). Relevante Bedingung der *polity* sind Autonomie und Trägerschaft der Hochschulen (vgl. 2.2.3.1, insbesondere Cruz Ruiz und Hahm 2013). Autonome Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft scheinen aufgrund ihrer größeren Unabhängigkeit und Flexibilität, Offenheit und Pluralität begünstigendere Bedingungen der Implementation partizipativer HBNE <sup>364</sup> aufzuweisen. Partizipations- und Nachhaltigkeitsorientierung in Hochschulprofil und Organisationskultur sind keine statischen Zustände, sondern kontinuierliche Prozesse. Der Befund, dass die Hochschulleitung eine zentrale Rolle zur Gewährleistung dieser Kontinuität einnimmt, erhält auch durch weitere Ergebnisse dieser Arbeit Plausibilität: Die „Unterstützung der Leitungsebene“ wurde von Expert\_innen in Mexiko als länderspezifisch relevanter Erfolgsfaktor zur Implementation partizipativer HBNE eingestuft (Rang 3, vgl. hierzu im Folgenden die Diskussion *struktureller Bedingungen*, 5.2.2.6). Sie ist länderübergreifend zur institutionellen Verankerung partizipativer HBNE relevant, was sich auch in der Bedeutung *engagierter Mitarbeitenden in exekutiven Funktionen* zur institutionellen Verankerung partizipativer HBNE ausdrückt (vgl. hierzu im Folgenden die Diskussion *Bedingungen und Akteure* der Institutionalisierung, 5.2.3.1, 5.2.3.2).

*Deutschland:* Ähnliche begünstigende Bedingungen gelten an Hochschulen in Deutschland (Relevanz der Organisationskultur und des hochschulischen Selbstverständnisses, der hochschulpolitischen und strukturellen Rahmenbedingungen). Eine partizipative Organisationskultur wird, wie in Mexiko, begünstigt durch spezifische, positive Kommunikations- und Verhaltensweisen (offenes, innovationsfreundliches Hochschulklima) und eine partizipations-, praxis-, und nachhaltigkeitsorientierte *policy* der Hochschule (Leitbild und Selbstverständnis der Hochschule). Die *policy* spiegelt sich sinnvollerweise in den *politics* wieder; im Sinne eines „Whole-Institution“ bzw. „Whole-of-

---

<sup>364</sup> Im weiteren Sinne gilt dies auch für konventionelle und unkonventionelle Partizipationsformen, beispielsweise die Gründung hochschulischer Initiativen oder die Organisation von Demonstrationen.



University Approach” (Mcmillin und Dyball 2009) in der (auch betrieblichen) Praxis der Hochschule und in hochschulpolitischen Prioritätensetzungen (interne *politics*), auf die entsprechende landespolitische Prioritäten (externe *politics*) positiv wirken können (vgl. hierzu auch die Diskussion relevanter politischer, außerhochschulischer Akteure zur Institutionalisierung partizipativer HBNE, 5.2.3.2). Begünstigend auf die Implementation partizipativer HBNE wirkt des Weiteren die *polity*, also rechtliche Rahmenbedingungen (Verfasstheit von Hochschulgruppen, Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen) sowie weitere strukturelle Faktoren (von Gestaltung und Größe der Lerngruppen bis zur Größe der Hochschule, wobei kleinere Strukturen meist günstigere Bedingungen bieten).

#### *Länderübergreifende Bedeutung von Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten*

Im Hinblick auf die Institutionalisierung einer Partizipations- und Kooperationskultur von Bildungseinrichtungen (Rieckmann und Stoltenberg 2011) ist das Vorhandensein, bzw. die Nutzung von Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten zur Implementation partizipativer HBNE eine sinnvolle Bedingung. Vernetzung und Kooperation sind Prozesse, die sich im Rahmen der Implementation partizipativer HBNE ereignen, ergeben und weiter entwickeln können (prozessuale Bedingung) und die Implementation solcher Bildungsprozessen durch etablierte Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen begünstigen können (strukturelle Bedingung). Länderübergreifend begünstigen solche Möglichkeiten die Kooperation mit außerhochschulischen Partnern, welche im Kontext *partizipativer* HBNE als relevant erachtet wird. Dieser Befund ist auch schlüssig im Zusammenhang mit der Vielzahl an Beispielen partizipativer HBNE, die länderübergreifend mit Bezug zur außerhochschulischen Ebene identifiziert wurden (vgl. Diskussion der Implementationsformen / Partizipation auf außerhochschulischer Ebene, bzw. auf inner- und außerhochschulischer Ebene, 5.2.1.3).<sup>365</sup> Deren gelingende Implementation ist nahe liegender unter der Bedingung etablierter Kooperations- und Netzwerkstrukturen, wie die länderübergreifenden Befunde dieser Arbeit bestätigen (vgl. hierzu auch die Diskussion zur Bedeutung *weiterer innerhochschulischer Akteure*, insbesondere zentraler Einrichtungen für Nachhaltigkeit und hochschulische Außenbeziehungen für die Institutionalisierung partizipativer HBNE, 5.2.3.2).

---

<sup>365</sup> Speziell außerhochschulische Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten sind möglicherweise auch partizipationsspezifische Gelingensbedingungen, da die Förderung anderer BNE-relevanter Kompetenzen nicht auf den ersten Blick die Nutzung solcher Möglichkeiten nahe legt (Benötigt die Förderung von Antizipationskompetenz außerhochschulische Kooperationen?).



*Deutschland:* Die Schaffung neuer bzw. die Nutzung etablierter Netzwerk- und Kooperationsstrukturen kann Implementationsprozesse partizipativer HBNE qualitativ verbessern (durch transdisziplinäre Forschungs- und Lehrkooperation mit hochschulischem Umfeld-Bezug, durch Reflexion der eigenen Arbeit), als auch förderlich für eine (gemeinsame) Außendarstellung partizipativer HBNE(-Projekte) wirken.

*Mexiko:* Die Kooperation mit außerhochschulischen Partnern wird durch administrative und institutionalisierte Vernetzungsmöglichkeiten erleichtert, ein Befund der auch plausibel ist durch Berücksichtigung der Ergebnisse zu begünstigen Charakteristika des *Hochschulprofils* (Flexibilität autonomer, öffentlicher Hochschulen, didaktische Flexibilität der Organisation) und zur Bedeutung zentraler Einrichtungen mit Bezug zum außerhochschulischen Bereich (vgl. Bedingungen der Institutionalisierung, weitere innerhochschulische Akteure wie z.B. Sozialdienstabteilungen, 5.2.3.2). In Zusammenhang mit der hohen Anzahl an Beispielen partizipativer HBNE auf inner- und außerhochschulischer Ebene (länderspezifisch außerdem auf außerhochschulischer Ebene, 5.2.1.3),<sup>366</sup> wäre zunächst eine häufigere Nennung der Bedingung *Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten* durch mexikanische Expert\_innen zu erwarten. Diese gegensätzlich wirkenden Befunde lassen sich mit einer Vermutung zum in Mexiko vorherrschenden Partizipationsverständnis begründen: Wenn Partizipation im Kontext von Hochschulbildung tendenziell eher verstanden wird als gesellschaftliche, also außerhochschulische Partizipation (*participación social*), wäre es möglich, dass die Notwendigkeit entsprechender Vernetzungen und Kooperationen als „offensichtlich“ angesehen wird und diese daher nicht genannt werden bzw. solche Kooperationen als selbstverständlicher angesehen werden oder einfacher zu Stande kommen.

#### 5.2.2.6 Strukturelle Bedingungen

##### *Länderübergreifende Bedeutung des curricularer Raumes*

Der länderübergreifende Befund, dass curriculare Räume begünstigende Strukturen zur Implementation partizipativer HBNE darstellen, ist naheliegend. Er spricht dafür, dass die Förderung von Partizipationskompetenz durch eine formale Anerkennung entsprechender

---

<sup>366</sup> Insbesondere gilt dies für Beispiele, im Rahmen derer Partizipation in erster Linie außerhochschulischer Ebene stattfindet: Beispiele aus Mexiko wurden dieser Kategorie 16 Mal zugeordnet, Beispiele aus Deutschland lediglich vier Mal.

Leistungen bzw. Lehr-/Lernformen verbessert wird.<sup>367</sup> Im Folgenden wird diskutiert, wie curriculare Räume gestaltet sein können, die partizipative HBNE begünstigen.

Deren Charakterisierung als curricular verankerte,<sup>368</sup> strukturierte Freiräume<sup>369</sup> verweist auf die Herausforderung, ein ausgewogenes Verhältnis von „strukturellen Vorgaben“ und „Offenheit“ herzustellen.<sup>370</sup> Innerhalb dieser Räume sollten partizipationsorientierte Leistungen formal anerkannt werden und partizipative Methoden festgeschrieben sein. Die Ergebnisse zu Implementationsformen partizipativer HBNE (4.1) verweisen auf Lehr-/Lernformen formaler Bildung (4.1.2), im Rahmen welcher die Erbringung solcher Leistungen möglich ist (länderübergreifend ist dies im Rahmen von Seminaren, Exkursionen, Praktika und Forschung in Studiengängen bzw. –fächern mit ex- oder implizitem Nachhaltigkeitsbezug möglich). Ebenso wurde erhoben, wie partizipative HBNE methodisch umgesetzt werden kann (inter-/transdisziplinäre, projekt- und forschungsbezogene, praxis- und kooperationsorientierte Arbeitsweisen, vgl. 4.1.3).<sup>371</sup> Während „Flexibilität“ im curricularen Raum länderübergreifend als begünstigende Bedingung partizipativer HBNE gilt, sind länderspezifische Tendenzen hinsichtlich der Möglichkeiten der „Anerkennung“ bestimmter Lehr-/Lernformen festzustellen.

*Mexiko:* Neben der Schaffung bewusster Räume für interdisziplinäres Lernen, wurde in Mexiko die Möglichkeit genannt, außercurriculare Angebote in formale Lehre zu integrieren. Diese Möglichkeit lenkt den Fokus auf hier identifizierte Beispiele non-formaler, partizipativer HBNE (vgl. 4.1.2.2). So könnte beispielsweise die Teilnahme oder Mitwirkung an *Weiterbildungen, Veranstaltungen, Initiativen, Maßnahmen im Bereich Management und Betrieb oder dem*

---

<sup>367</sup> Wie die Gestaltung curricularer Räume selbst Gegenstand partizipativer Bildungsprozesse sein kann, wurde bereits im Zusammenhang der Überschneidung formaler und non-formaler Lehr-/ Lernformen diskutiert (partizipative Entwicklungen und Reformen von Curricula, entsprechende Antragsentwicklungen, insbesondere in Mexiko, vgl. 5.2.1.2). Im dortigen Verständnis wären curriculare Gestaltungsprozesse auch als Ausprägungen der Prozess-Variable zu verstehen.

<sup>368</sup> Gemeint sind curricular verankerte Räume, die explizit für partizipative HBNE vorgesehen sind.

<sup>369</sup> Curriculare „Freiräume“ sollen ein Experimentieren mit partizipativen Methoden ermöglichen.

<sup>370</sup> Es wäre zu vermuten, dass größere „Freiräume“ höhere Anforderungen an personellen Bedingungen stellen als Voraussetzung für eine gelingende Implementation partizipativer HBNE (Moderator\_innen und Beteiligte mit spezifischer Disposition, Befähigung und Partizipationskompetenz, vgl. Disterheft et al. 2014, vgl. 5.2.2.3). Je strukturierter diese Räume sind, je spezifischer also die curricularen Vorgaben, desto relevanter scheinen die strukturellen Kriterien zu werden: Die Auswahl speziell partizipativer Lehr-/ Lernformate bzw. Methoden (vgl. 4.1.2 und 4.1.3).

<sup>371</sup> Länderspezifische Schwerpunktsetzungen bei der Beschreibung einer begünstigenden methodischen Gestaltung curricularer Räume beziehen sich in Mexiko auf die Einrichtung bewusster Räume für interdisziplinäre Lehre, in Deutschland auf projekt- und praxisorientierte Lehre. Diese Befunde ergeben einen sinnvollen Zusammenhang zu Häufigkeiten der jeweiligen Methodenkategorien (Einfachzuordnungen), wenn man diese methodischen Schwerpunktsetzungen länderspezifisch als potenziell förderliche Bedingungen sieht: In Mexiko wurden inter- und transdisziplinäre Methoden im Vergleich zu Deutschland eher selten genannt, sodass die Ausweitung solcher Angebote entsprechendes Potenzial birgt. Gleiches gilt umgekehrt für Deutschland: Expert\_innen nannte praxisorientierte Methoden zwar relativ häufig, im Vergleich zu mexikanischen IP aber eher selten. Entsprechend sehen deutsche Expert\_innen in diesen Methoden Potenziale zur curricularen Verankerung.

*Sozialdienst* im Rahmen formaler Lehre anerkannt werden (vgl. hierzu beispielsweise den curricular verankerten, fachlich begleiteten Sozialdienst, 4.1.2.3). Dieser Befund kann in Zusammenhang mit den Complexus-Indikatoren als Umsetzung der Zielsetzung betrachtet werden, die Partizipation Studierender und Lehrender an non-formalen Bildungsprojekten für nachhaltige Entwicklung zu fördern (Complexus 2013). Wenn Partizipationsformen curricular anerkannt werden, entspricht dies auch der Zielsetzung, Curricula zu entwickeln, welche handlungs- und lösungsorientierte Ansätze fördern, um partizipatives Lernen in signifikanten (alltagsnahen) Kontexten zu ermöglichen (ebd.).

*Deutschland:* Die durch Expert\_innen in Deutschland genannte formale Anerkennung und Verankerung offener, studentisch organisierter Lehr/Lern-Formate (sowie Projektarbeit und Service-Learning Methoden) in überfachlichen Angeboten, verweist auf einen von Schneidewind und Singer-Brodowski (2013) formulierten „Perspektiv-“ bzw. „Paradigmenwechsel“. <sup>372</sup> Zur Unterstützung dieses „individuellen und institutionellen Paradigmenwechsel[s]“ empfehlen sie die Anerkennung studentischen Engagements für nachhaltige Entwicklung, beispielsweise durch Vergabe von ECTS Punkten im Rahmen von Service-Learning Modulen oder durch Anerkennung informell erworbener Kompetenzen<sup>373</sup> in General Studies Module (ebd., S. 232). Die Nutzung curricularer Reformprozesse als Gestaltungsmöglichkeiten verweist auf Potenziale zur *Institutionalisierung* partizipativer HBNE (vgl. 5.2.3.1, vgl. hierzu auch Schneidewind und Singer-Brodowski, S. 246 ff.).

Zusammenfassend kann die Bedeutung curricularer Räume als Gelingensbedingung partizipativer HBNE folgendermaßen formuliert werden: Curriculare Räume definieren Inhalte und Strukturen formaler Hochschulbildung. Um begünstigende Strukturen zur Implementation partizipativer HBNE zu schaffen, können partizipationsorientierte Lehr-/Lernformen und Methoden curricular verankert werden. Entsprechende Formen non-formalen Bildung können curricular anerkannt werden. Expert\_innen beider Länder sehen Potential in der curricularen Verankerung partizipativer HBNE. Die Frage, wie diese gelingen kann, wird im Kontext der Ergebnisse zu Bedingungen der Institutionalisierung partizipativer HBNE diskutiert (vgl. 5.2.3.1).

---

<sup>372</sup> „Eine Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext eines Transformativen Lernens fordert die Lernenden und Lehrenden an den Hochschulen [...] zu einem epistemischen Perspektivwechsel auf.“ (Ebd., S. 231)

<sup>373</sup> Diese können z.B. durch Gremienarbeit erworben worden sein.

### *Länderübergreifende Bedeutung finanzielle Ressourcen*

Der länderübergreifende Befund, dass finanzielle Ressourcen die Implementation partizipativer HBNE begünstigen, war nicht zwangsläufig zu erwarten (sie könnte schließlich auch im Rahmen bestehender finanzieller Gegebenheiten implementiert werden). Die länderübergreifende Begründung, dass die Bereitstellung finanzieller Mittel eine institutionelle Unterstützung partizipativer HBNE ausdrückt, macht den Befund allerdings durchaus plausibel. Gleiches gilt für die Finanzierung von innovativen Management-Maßnahmen, Koordinationsaufgaben, Drittmittel-finanzierter Arbeit oder außercurricularer Projekte, die sich begünstigend auf die Umsetzung partizipativer HBNE auswirken oder diese ermöglichen.<sup>374</sup> Innovationen benötigen eine Anschubfinanzierung und, im Hinblick auf ihre strukturelle Verankerung, eine Strukturfinanzierung. Insofern verwundert der Befund wenig, dass finanzielle Aspekte auch als Bedingung der Institutionalisierung partizipativer HBNE genannt wurden (vgl. *Weitere Bedingungen* in 4.3.1.5 und 5.2.3.1).

### *Länderspezifische Bedeutung der Unterstützung der Leitungsebene (Mexiko)*

Die Relevanz der Leitungsebene für die Implementation partizipativer HBNE war ein möglicher, aber nicht zwangsläufig zu erwartender Befund (die Freiheit der Lehre legt zunächst nahe, dass Lehrende relativ unabhängig in der Wahl ihrer Lehrmethoden sein könnten und entsprechend nicht auf Unterstützung der Leitung angewiesen sind). Der Faktor hat in Mexiko zwar eine etwas stärkere Bedeutung (Rang 3), ist für Deutschland mit einer Gewichtung auf Rang 5 aber auch relevant und länderübergreifend ausgeprägt (vgl. hierzu auch die Diskussion des länderübergreifenden Befundes zur deckungsgleichen Gewichtung der Faktoren-Relevanz und –Ausprägung unter 5.2.2.1.).

Die Bedeutung der Unterstützung der Leitung folgt einem ähnlichen Begründungsmuster wie die Relevanz finanzieller Ressourcen: Die Leitung drückt institutionellen Rückhalt und Wertschätzung aus. In deren Folge entfaltet bestehendes personelles und institutionelles Engagement größere Wirkungskraft. Die für Mexiko etwas höhere Relevanz des Faktors ist auch dahingehend plausibel, dass dort etwas mehr Beispiele non-formaler Bildung und solcher mit Überschneidung zum non-formalen Bereich genannt wurden (vgl. 4.1.2.4). Weil dadurch die Implementation partizipativer HBNE nicht im unmittelbaren Kontext formaler Lehre stattfindet und non-formale Formate möglicherweise einen experimentelleren oder

---

<sup>374</sup> Länderspezifisch artikulierte finanzielle Bedarfe beziehen sich in Mexiko auf die Umsetzung außerhochschulischer Aktivitäten mit Studierenden, in Deutschland auf die Einbindung außerhochschulischer Akteure in die Lehre.

unkonventionelleren Charakter haben, kann sich die Unterstützung der Leitung als „institutioneller“ Rückhalt positiv auf die Umsetzung auswirken.

Einzelne Befunde, die dafür sprechen, dass autonome Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft im allgemeinen unabhängiger von der Unterstützung der Hochschulleitung sind, wenn es um die Implementation partizipativer HBNE oder innovativer Lehre allgemein geht, als beispielsweise Hochschulen in privater Trägerschaft, könnten Gegenstand weiterer Forschung sein (vgl. hierzu auch die obige Diskussion zur Bedeutung des Hochschulprofils, 5.2.2.5). Die länderübergreifende Bedeutung der Leitungsebene wird im Folgenden im Kontext relevanter *Bedingungen* (vgl. 5.2.3.1, *Unterstützung der Leitungsebene*) und *Akteure* (vgl. 5.2.3.2, *Mitarbeitende in exekutiven Funktionen*) zur Institutionalisierung partizipativer HBNE diskutiert.

### 5.2.3 Institutionalisierung

Ausgehend von der Frage, wie Hochschulen eine „Kultur der Partizipation [...] institutionalisieren [können], die eine nachhaltige Gestaltung der Bildungseinrichtung befördert“ (Rieckmann und Stoltenberg 2011, S. 129), wird im Folgenden diskutiert, wodurch die Institutionalisierung partizipativer HBNE auf institutioneller Makroebene bedingt wird (vgl. 2.1.3 und 3.1.2). Zur Beantwortung von T3 „Wie vollzieht sich länderübergreifend und länderspezifisch die *institutionelle Verankerung* partizipativer HBNE?“ werden *Bedingungen*, *Akteure* und *Muster* institutioneller Transformation diskutiert, welche die Institutionalisierung partizipativer HBNE begünstigen. Aufgrund des interessanten Ergebnisses länderübergreifend ähnlicher Befunde, liegt der Fokus der Diskussion auf den hier identifizierten Gemeinsamkeiten (unter Berücksichtigung länderspezifischer Besonderheiten).

#### 5.2.3.1 Bedingungen

Länderübergreifend gelten partizipations- und nachhaltigkeitsorientierte *Hochschulprofile und Organisationskulturen*, die entsprechende Gestaltung *curricularer Räume* und die Bereitstellung von *Fortbildungsmöglichkeiten Lehrender* als relevante Bedingungen zur institutionellen Verankerung partizipativer HBNE. Des Weiteren begünstigen die *Unterstützung der Leitungsebene* sowie eine Reihe *weiterer Bedingungen* ihre Institutionalisierung. Dieser länderübergreifende Befund ist mehrfacher anschlussfähig an Vorarbeiten, die sich mit organisationskulturellen, curricularen und personellen Aspekten der strukturellen Verankerung von Nachhaltigkeit in Institutionen höherer Bildung befassen

(Rusinko 2009, Barth und Rieckmann 2012, Disterheft et al. 2013, Sylvestre und Wright 2016, Thomas 2016). Diese können damit auch auf den Kontext der Institutionalisierung partizipativer HBNE übertragen werden.

#### *Hochschulprofil und Organisationskultur*

Zunächst belegen die Befunde wie erwartet die Vermutung, dass die strukturelle Verankerung partizipativer HBNE in Hochschulen mit nachhaltigkeits- und partizipationsaffinen *Profilen und Organisationskulturen* begünstigt wird. Sylvestre und Wright (2016) beschreiben Organisationalen Wandel und Organisationales Lernen als Kreislauf von Reflektion und Aktion, der in langfristige, kooperativ konstruierte Verpflichtung (commitment) gegenüber der Entwicklung der Organisation eingebunden ist.<sup>375</sup> Wenn Hochschulen im Kontext von Nachhaltigkeit „Partizipation lernen“, wird organisationaler Wandel durch partizipations- und nachhaltigkeitsorientierte *Hochschulentwicklungspläne* und *Leitbilder* bedingt, welche verbindliche und langfristige Strukturveränderungen ermöglichen. Diese Verpflichtungen zur Organisationsentwicklung sind in begünstigende *konstitutionelle, rechtliche und administrative* Kontexte der Hochschulen eingebunden (z.B. Autonomie der Hochschulen) und werden durch *prozessuale* und *strukturelle* Aspekte bedingt (z.B. partizipationsorientierte Prozesse, Größe der Hochschule), welche die Institutionalisierung partizipativer HBNE begünstigen. Diese Bedingungen belegen auch die von Thomas (2016) beschriebene Relevanz organisationaler Aspekte bzw. von Aspekten der Governance (Politik und Aktionen), nicht nur zur (curricularen) Implementation von HBNE, sondern auch zur Institutionalisierung partizipativer HBNE.

Verweise auf die Relevanz einer partizipativen Organisationskultur zur institutionellen Verankerung partizipativer HBNE lassen einen engen Zusammenhang erkennen zu den Befunden zu begünstigenden Bedingungen partizipativer HBNE: Deren Implementation wird länderübergreifend durch die entsprechende Orientierung von Hochschulprofil und Organisationskultur bedingt. Dieser Befund kann als Beleg gesehen werden für den von Rieckmann und Stoltenberg (2011) formulierten Zusammenhang zwischen der erfolgreichen Implementation partizipativer Bildungsprozesse für Nachhaltigkeit (auf sozialer Mesoebene) und deren struktureller Verankerung im Rahmen einer partizipativen Organisationskultur (auf institutionelle Makroebene).

---

<sup>375</sup> Welche Akteure für dieses *commitment* relevant sind, wird im Folgenden diskutiert (vgl. 5.2.3.2).

### *Curriculare Räume*

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur Frage nach förderlichen *curricularen Bedingungen* zur Implementation partizipativer HBNE (vgl. 5.2.2.6), die gleichzeitig deren Institutionalisierung bedingen. Der von Thomas (2016) konstatierte Forschungsbedarf zur institutionellen Verankerung curricularer Innovationen der HBNE („how to institutionalise a change“, ebd. S. 57, vgl. 2.3) kann für den Bereich *partizipativer HBNE* ansatzweise gedeckt werden (vgl. 4.3.1.2).<sup>376</sup> Die von Rusinko (2009) entwickelte Matrix zur Integration von Nachhaltigkeit in *curriculare Räume* von Institutionen höherer Bildung zielt auf die Integration in bestehende bzw. neue Strukturen<sup>377</sup> (*delivery*) sowie in disziplinäre bzw. interdisziplinäre Strukturen ab (*focus*, vgl. 2.3.3.1). Da durch die vorliegende Untersuchung Argumente zur strukturellen und querschnittartigen Integration partizipativer Angebote (in Studien-, Prüfungs- und Modulordnungen) erfasst wurden, scheint es im Kontext partizipativer HBNE zumindest eine leichte Tendenz zur Integration von Nachhaltigkeit in interdisziplinäre curriculare Räume zu geben. Hochschulen mit einem anwendungsorientierten Interesse könnten zur curricularen Integration von Angeboten partizipativer HBNE die Matrix im Kontext ihrer spezifischen, institutionellen Bedingungen und in Kombination mit Befunden zu Implementationsformen verwenden (vgl. 5.2.1). Des Weiteren können curriculare Reformprozesse genutzt werden, um Lehr-/Lernformen und Methoden partizipativer HBNE curricular zu verankern und damit zu institutionalisieren (vgl. hierzu im Kontext der Bologna-Reformen auch Schneidewind und Singer-Brodowski 2013).

### *Fortbildung Lehrender*

Hinsichtlich der Qualifizierungsmöglichkeiten für akademische Mitarbeitende weisen Barth und Rieckmann (2012) auf die Bedeutung einer integrierten Mitarbeiterfortbildung und -entwicklung hin, welche die dauerhafte Etablierung von nachhaltigkeitsbezogenen Aktivitäten an Hochschulen begünstigen. Dies gilt entsprechend für die Etablierung partizipativer HBNE und hier insbesondere für die *Fortbildung Lehrender* (vgl. hierzu auch Thomas 2016 und 5.2.2.3).

---

<sup>376</sup> Für Deutschland spezifische Aussagen zu Mechanismen der curricularen Verankerung partizipativer HBNE beziehen sich auf Akkreditierungsprozesse als Reformanlässe und die Fortbildung Lehrender zur Umsetzung curricularer Innovationen.

<sup>377</sup> Kurse, grundständige und postgraduale Studiengänge, Programme.

### *Unterstützung der Leitungsebene*

Die *Unterstützung der Leitungsebene* gilt nach Disterheft et al. (2014) als Erfolgsfaktor zur Implementation partizipativer HBNE. Nach den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit gilt sie länderübergreifend auch als zentrale Bedingung ihrer Institutionalisierung. Länderübergreifende Begründungen für Bedingungen, welche diese Unterstützung begünstigen, erscheinen plausibel (Wertschätzung von und Verpflichtung zu partizipativer HBNE, Anknüpfungspunkte im Hochschulprofil). Dieser Befund wird auch durch die im Folgenden diskutierten Ergebnisse zu Akteuren bestätigt, die als relevant zur institutionellen Verankerung partizipativer HBNE gesehen werden (vgl. *Hochschulleitung* in der Kategorie *Mitarbeitende in exekutiven Funktionen*, 5.2.3.2).

### *Nachhaltigkeitskoordination, Personalpolitik und Finanzierung*

Weitere Bedingungen für die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE weisen inhaltliche Überschneidungen mit Befunden zu relevanten Akteuren auf (vgl. 5.2.3.2). Die Bedeutung zentraler Einrichtungen zur hochschulischen *Nachhaltigkeitskoordination* und ähnlichen hochschulübergreifenden Institutionen wird auch im Zusammenhang mit relevanten Akteursgruppen formuliert (vgl. ebd., *Weitere innerhochschulische Akteure*). *Personalpolitik* definiert (über Strukturkommissionen, Haushaltsmittel, Anreizsysteme für Professor\_innen und Denominationen) den Stellenwert von Lehre innerhalb der Hochschule und begründet damit den Zusammenhang zwischen *Mitarbeitenden in exekutiven Funktionen* und *Lehrenden* (vgl. ebd.). Daraus folgt konsequenterweise der Befund, dass eine zureichende *Finanzierung* qualifizierten Personals, überfachlicher Studienangebote und hochschulweiter Nachhaltigkeitskoordination die Institutionalisierung partizipativer HBNE bedingt.

#### 5.2.3.2 Akteure

Bei der Untersuchung von Akteuren (in Anlehnung an bzw. Erweiterung zu Thomas 2016), welche für die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE von Bedeutung sind, wurden die wichtigsten Akteursgruppen innerhalb der Hochschule identifiziert. Die Befunde hinsichtlich relevanter personeller Bedingungen (*Lehrende*, *Leitungsebene*, vgl. 5.2.3.1) werden auch durch die Ergebnisse zur Frage nach Akteuren bestätigt, die zur institutionellen Verankerung partizipativer HBNE von Bedeutung sind: Länderübergreifend nehmen *Mitarbeitende in exekutiven Funktionen* (Leitung, Gremien und Kollegialorgane auf Leitungs- und Fachbereichsebene) sowie *Lehrende* (bzw. wissenschaftliche Mitarbeitende) eine zentrale Stellung bei der Institutionalisierung partizipativer HBNE ein.



### *Mitarbeitenden in exekutiven Funktionen*

Die hohe Relevanz von *Mitarbeitenden in exekutiven Funktionen* erscheint für Institutionalisierungsprozesse aufgrund der ihnen zukommenden Rolle als Entscheidungsträger\_innen innerhalb der Organisation plausibel und wird durch die quantitativen Ergebnisse entsprechend bestärkt. Dieser Befund wird auch durch die länderübergreifend als zentral bewertete Stellung der Hochschulleitung belegt.<sup>378</sup> Eine möglichst genaue Identifikation relevanter Akteursgruppen in dieser Kategorie mit dem anwendungsorientierten Ziel der Institutionalisierung partizipativer HBNE erscheint auf Ebene der einzelnen Hochschulen sinnvoll und könnte im Rahmen weiterer Untersuchungen vertieft werden.

### *Lehrende*

*Lehrende* (bzw. wissenschaftliche Mitarbeitende) wurden zwar seltener als relevante Akteure zur Institutionalisierung partizipativer HBNE genannt. Länderübergreifend wird der *Qualifizierung* und den Qualifizierungsmöglichkeiten der Lehrenden sowie ihrem *Engagement* aber ein starkes transformatives Potenzial zugesprochen. Eine naheliegende Begründung scheint zu sein, dass Lehrende eine wichtige Funktion in der Implementation partizipativer HBNE einnehmen (vgl. hierzu auch Thomas 2016, S. 67 f.), die sich positiv auf Institutionalisierungsprozesse auswirkt, bzw. diese initiieren und vorantreiben kann. Die von Barth und Rieckmann (2012) beschriebene Bedeutung positiver Anreizsysteme und integrierter Mitarbeiterentwicklung für die dauerhafte Etablierung nachhaltigkeitsbezogener Aktivitäten an Hochschulen wird durch die Befunde zur Relevanz hochschulischer *Personalpolitik* (Personalplanung- und Entwicklung) als *weiterer Institutionalisierungsbedingung* untermauert (z.B. Schaffung von Anreizsystemen für Professor\_innen und Denominationen, vgl. 5.2.3.1).

### *Studierende*

Der für Deutschland länderspezifische Befund zur Bedeutung von *Studierenden* zur Institutionalisierung partizipativer HBNE lässt sich damit begründen, dass dort einige beispielhafte studentische Initiativen durch ihr Engagement und die Initiierung von „bottom-up“ Prozessen maßgeblich zur Etablierung von HBNE-Angeboten beigetragen haben

---

<sup>378</sup> Länderspezifische Unterschiede (relevante Gremien und Kollegialorgane wurden in Mexiko eher auf Leitungsebene angesiedelt, in Deutschland eher ab der Fachbereichsebene) ließen sich zwar durch die Vermutung steilerer Hierarchien an mexikanischen Hochschulen begründen. Diese Vermutung müsste allerdings erst bildungssystemvergleichend geprüft werden, was aufgrund der nicht nur länder- sondern auch hochschulspezifischen Systemunterschiede an dieser Stelle nicht möglich und hinsichtlich kultureller Unterschiede vermutlich auch nicht zielführend ist. (Vgl. zur Differenzierung der Kategorien auch 5.1.2.2)

(Meisch 2014; Studierendeninitiative Greening the University e.V. 2012). Begünstigend auf dieses Engagement wirken sich studentische Organisations- und Netzwerkstrukturen aus, wie sie etwa durch ASten oder Nachhaltigkeitsnetzwerke gegeben sind (vgl. hierzu Netzwerk N, 2.2.3.2). Eine Begründung für das Fehlen vergleichbarer Befunde in Mexiko könnte ein gesellschaftlich partizipationshemmendes Klima sein, das in hochschulische Organisationsprozesse hineinwirkt. Zum Zeitpunkt der Befragung etwa waren die Auswirkungen der unaufgeklärten Entführung von 43 Studierenden des Lehrerseminars in Ayotzinapa (vgl. 2.2.3.1, Aguayor 2015) an einigen Hochschulen deutlich zu spüren.<sup>379</sup> Dass Studierende trotz dieses Befundes dennoch eine Rolle in der Institutionalisierung partizipativer HBNE spielen, zeigen die Ergebnisse zu Mustern institutioneller Transformation (vgl. 5.2.3.3).

#### *Hochschulgemeinschaft*

Der länderübergreifende Befund, dass die *Hochschulgemeinschaft* als Ganzes im Rahmen einer partizipativen Organisationskultur ein wichtiger Akteur zu Institutionalisierung partizipativer HBNE ist, ergibt sich aus den hierzu erforderlichen Bedingungen (vgl. 5.2.3.1). Die Entwicklung eines (gelebten) nachhaltigkeits- und partizipationsorientierten *Hochschulprofils*, die entsprechende Gestaltung von *curricularen Räumen* und *Qualifizierungsmöglichkeiten für Lehrende* sowie die *Unterstützung der Leitungsebene* betreffen mehrere Akteure und erfordern deren Kooperation. Das *Zusammenspiel verschiedener Akteure und Gruppen* gelingt in einer Wechselwirkung von top-down und bottom-up Prozessen (*side-by-side*).<sup>380</sup> Hieran anknüpfende Forschung könnte fragen, wie die Integration einer Hochschulgemeinschaft gelingen kann, wie ein inklusives Gemeinschaftsgefühl und Kooperationsbereitschaft entstehen.

#### *Weitere inner- und außerhochschulische Akteure*

Zur Institutionalisierung partizipativer HBNE wurde darüber hinaus eine Reihe *weiterer innerhochschulischer* Akteure identifiziert. Während hochschulische *Einrichtungen für Didaktik und Nachhaltigkeit* nahe liegende Kooperationspartner der BNE darstellen, ist der Fokus auf *Organisationseinheiten mit Schnittstelle zum außerhochschulischen Bereich*

---

<sup>379</sup> Das Ereignis, welches einen starken Vertrauensverlust in das politische System und dessen Repräsentanten bewirkte, führte zu landesweiten Protesten. Diese waren nicht nur in den Medien und an öffentlichen Plätzen sichtbar, sondern an einigen Hochschulen auch durch Ausstellungen, Veranstaltungen oder Streik-bezogenen Schließungen. Ein Interviewtermin fand später statt als ursprünglich anvisiert, da die gesamte Hochschule zu einem diesbezüglich organisierten Streik geschlossen war.

<sup>380</sup> Vermutlich ist der Befund auch ein Spezifikum des Themas „Partizipation“. Wenn selbst individuelle Partizipation einen Gegenstand erfordert, der für andere von Interesse zur Beteiligung ist, gilt dies umso mehr für die kollektive Etablierung von partizipativen Bildungsprozessen.

möglicherweise ein Spezifikum des Themas Partizipation. Zwar sucht die BNE lokalen Umfeld-Bezug und damit Kooperationspartner außerhalb von Bildungseinrichtungen. Würde an dieser Stelle allerdings eine andere Kompetenz untersucht – beispielsweise die Antizipationskompetenz – wäre zu vermuten, dass Prognose- oder Modellierungsverfahren eine wichtigere Rolle spielen als Kooperationspartner für Service Learning Projekte.

Relevante *außerhochschulische Akteure*, die die Institutionalisierung partizipativer HBNE begünstigen, sind *Partner in fachlicher Vernetzung* sowie *politische Akteure* bzw. Regierungsorganisationen. Dass NROs u.a. nicht genannt wurden, weist auf offene Kooperationspotenziale mit diesen Partnern hin. Alle weiteren bei Thomas (2016) beschriebenen Akteursgruppen konnten im hier untersuchten Kontext identifiziert werden, was deren Relevanz zur Institutionalisierung speziell partizipativer HBNE bestätigt.

#### 5.2.3.3 Muster institutioneller Transformation

Neben den von Barth (2013) ermittelten Mustern institutioneller Transformation von Hochschulen in Richtung Nachhaltigkeit – *Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie*, *Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal*, *Studentisch initiierte Transformation* – wurden weitere Muster identifiziert, denen die strukturelle Verankerung partizipativer HBNE folgt. Diese sind *Durch Lehrende initiierte Transformation* (auch in Kooperation mit Studierenden) sowie *Weitere Muster und Aspekte institutioneller Transformation*. Der Befund, dass alle diese Muster, die zur Etablierung von HBNE führen, im Kontext der vorliegenden Untersuchung identifiziert werden konnten, belegt die Vermutung, dass die strukturellen Verankerung partizipativer HBNE länderübergreifend grundsätzlich den selben Mustern folgt.

Wie die Auswertung von Ein- und Mehrfachnennungen der Muster institutioneller Transformation zeigt, wird die Verankerung partizipativer HBNE häufig durch mehrere Mustereigenschaften begünstigt: Wenn eine Hochschule beispielsweise *Nachhaltigkeit als ihr Alleinstellungsmerkmal* definiert, können *Anpassungsprozesse* oder *studentische Initiative* dazu geführt haben. Wenngleich die Aussagekraft der länderspezifisch identifizierten Mustergruppen aufgrund dieser quantitativen Befunde zunächst gering ausfällt (pro Mustergruppe je nur zwei Hochschulen mit identischen Musterkombinationen), könnten weitergehende Untersuchungen mit einer höheren Anzahl an Hochschulen prüfen, ob quantitativ signifikante Mustergruppen zu identifizieren sind.

### *Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie*

Hochschulische Anpassungsprozesse vollziehen sich häufig durch Anreize von innen (hochschulische Profilbildung) oder von außen (Qualitätsentwicklung, Finanzierung). Es ist festzustellen, dass die Anpassung von Hochschulen an Nachhaltigkeitskriterien, z.B. aufgrund von Erwägung im Campus-Management, sich nicht nur auf die Etablierung von HBNE (Bart 2013), sondern auch von partizipativer HBNE auswirkt. Der länderübergreifend häufig beschriebene „klassische Weg“ von Nachhaltigkeitsintegration auf betrieblicher Ebene hin zu Lehre und Organisationskultur zeigt das von Wals und Blewitt (2010) beschriebene Phänomen der „third-wave sustainability“ (Verlagerung der Auseinandersetzung von Hochschulen mit dem Thema Nachhaltigkeit aus dem betrieblichen Bereich hin zu einer Fokussierung auf methodische und organisatorische Aspekte). Für Mexiko lässt sich die Entwicklung durch die seit 2002 implementierten *Planes Ambientales Institucionales* begründen (vgl. hierzu Bravo Mercado und González Castillo 2014 sowie konkrete Umsetzungsbeispiele in Kapitel 2.2.3.2). Diese wurden im Rahmen des *Aktionsplanes für nachhaltige Entwicklung an Institutionen der höheren Bildung* beschlossen, wobei impulsgebende und umsetzende Akteure Regierungsorganisationen in Kooperation mit der nationalen hochschulischen Interessenvertretungen und einer Forschungseinrichtung waren.<sup>381</sup> Ob und inwiefern solche zentral initiierten Beschlüsse an Hochschulen in Deutschland auf Akzeptanz stoßen und entsprechend zielführende Anpassungsprozesse anstoßen würden, kann an dieser Stelle zwar nicht beantwortet werden. Der Trend der letzten Jahre zu Initiativen einzelner Hochschulen (vgl. zur Übersicht z.B. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2013; Schneidewind und Singer-Brodowski 2013; vgl. seit 2016 auch das Projekt Hoch N<sup>382</sup>) und Entschliefungen durch bundesweite Regierungsorgane und hochschulische Interessenvertretungen (HRK / DUK Entschliefung von 2009 sowie Nachhaltigkeitskodex des Rates für nachhaltige Entwicklung der Bundesregierung und dessen Pilotierung seit 2016) weist allerdings darauf hin, dass diesbezügliche Potenziale genutzt werden.

### *Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal*

Bei dem Muster *Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal* handelt es sich um einen wirkungskräftigen Profilbildungsmechanismus, der über Leitbild, Studienangebot und

---

<sup>381</sup> Es handelte sich um Zentrum für Bildung und Ausbildung für Nachhaltige Entwicklung des mexikanischen Umweltministeriums, die Nationale Gesellschaft der Universitäten und Institutionen der Höheren Bildung und das Institut für Hochschul- und Bildungsforschung der UNAM.

<sup>382</sup> Online unter: <http://www.hoch-n.org/>

Organisationsstruktur die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE begünstigt. Das Alleinstellungskriterium ist besonders für (kleinere) Hochschulen mit ökologisch oder sozial ausgerichtetem Auftrag anschlussfähig. Im Hinblick auf offene Institutionalisierungspotenziale, die durch eine „Nachahmung“ dieses Musters ausgeschöpft werden könnten, weist dieser Befund allerdings auch bereits auf Grenzen hin: Erstens scheint es für große Hochschulen mit thematisch breitem Profil ungeeignet, da die Fokussierung auf ein Alleinstellungsmerkmal im Hochschulprofil weniger anschlussfähig ist. Will man darüber hinaus HBNE aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz nachhaltiger Entwicklung in die Breite der Hochschullandschaft tragen, wird das Muster ab einer bestimmten Anzahl an Hochschulen seine Alleinstellungswirkung verlieren. Das Muster weist inhaltliche Bezüge zur Institutionalisierungsbedingung Hochschulprofil und Organisationskultur auf (vgl. 5.2.3.1), da es insbesondere bei Hochschulen mit partizipations- bzw. nachhaltigkeitsorientierter Tradition und Identität wirkt. Die besonders in Mexiko häufige Nennung dieses Musters kann (neben einer sprachlichen Begründung)<sup>383</sup> darauf hinweisen, dass es sich bei den untersuchten Hochschulen um solche mit stärker ausgeprägtem Nachhaltigkeitsprofil handelt bzw. um Institutionen, die aufgrund ihrer Identität und Tradition eine höhere Anschlussfähigkeit an Nachhaltigkeitsthemen haben.

#### *Studentisch initiierte Transformation*

Länderübergreifend gilt die initiiierende Wirkung Studierender als relevant für hochschulische Transformationsprozesse zur Etablierung partizipativer HBNE. Dieser Befund mag zunächst in Widerspruch zum für Mexiko länderspezifischen Ergebnis stehen, dem zufolge Studierende nicht als relevante Akteure zur Institutionalisierung partizipativer HBNE genannt wurden (vgl. 5.2.3.2). Neben den oben genannten Überlegungen zu gesellschaftlich bedingten partizipationshemmenden Einflussfaktoren, kann dieser Befund bedeuten, dass der unmittelbare Einfluss Studierender auf innerhochschulische Entscheidungsprozesse begrenzter ist als an deutschen Hochschulen. Die ihnen zugesprochene Beteiligung an Transformationsprozessen bzw. ihre Relevanz für die dauerhafte Etablierung hochschulischer Nachhaltigkeitsinitiativen, spricht dennoch für den Einfluss mexikanischer Studierender auf die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE. Länderübergreifend wichtige Kooperationspartner\_innen für studentisches

---

<sup>383</sup> Zwar kommt die hier für den Englischen Originalbegriff (unique selling-point) gewählte spanische Übersetzung „distintivo“, im Sinne von „Unverwechselbarkeit“, dem Begriff „Alleinstellungsmerkmal“ aus Sicht der Autorin am nächsten, der Begriff „distintivo“ ließe sich im weiteren Sinne aber auch mit „Merkmal“ oder „Erkennungszeichen“ übersetzen, was eine Interpretation als „ein Merkmal unter mehreren“ zulässt, während „Alleinstellungsmerkmal“ möglicherweise eine etwas exklusivere Konnotation hat.

Engagement sind Lehrende und Ansprechpersonen hochschulübergreifender Einrichtungen mit Bezug zu partizipativer HBNE. Der Befund, dass *Studentisch initiierte Transformation* länderübergreifend ausschließlich in Kombination mit anderen Mustern genannt wurde, verweist auf die Bedeutung institutionellen Rückhaltes zur Verwirklichung von Transformationsprozessen. Anders formuliert: Studentisches Engagement trägt nur dort Früchte, wo es auf den Boden einer partizipativen Organisationskultur fällt. Daher kann sowohl für Mexiko als auch für Deutschland ein Wirkungszusammenhang zwischen sozialen Lernprozessen Studierender und ihren organisationalen Rahmenbedingungen hergestellt werden.

#### *Durch Lehrende initiierte Transformation*

Der Befund zur impulsgebenden Wirkung Lehrender (Professor\_innen, wissenschaftliche Mitarbeitende oder Nachhaltigkeitskoordinator\_innen mit Lehrfunktion) für die Institutionalisierung partizipativer HBNE ist vor dem Hintergrund der bisherigen Befunde plausibel: Lehrende sind als Moderator\_innen partizipativer Lehr-/Lernprozesse zentrale Figuren für die Implementation partizipativer HBNE. Ihre Qualifikation und Qualifizierungsmöglichkeiten werden als relevante Bedingung sowohl der Implementation als auch der Institutionalisierung partizipativer HBNE gesehen, für die sie als relevante Akteure gelten (vgl. 5.2.3.2 *Erfolgsfaktoren* und *Weitere Gelingensbedingungen* der Implementation sowie 5.2.3.3 *Bedingungen* und *Akteure* der Institutionalisierung). Lehrende wirken als Initiatoren neuer Strukturen (in Lehre und Betrieb), indem sie ihre Fachkenntnisse, Leitungskompetenz, Interessen und Impulse einbringen und eine verbindende Funktion zwischen Studierenden und weiteren Hochschulangehörigen haben, z.B. Mitarbeitenden in exekutiven Funktionen; wenn diese nicht bereits selbst solche Funktionen ausführen. Die plausible Begründung für die begünstigende Wirkung dieses Musters zur Institutionalisierung partizipativer HBNE ist die Stellung Lehrender als Schnittstellenfiguren zwischen Implementation partizipativer HBNE im Rahmen der Lehre und ihrer Institutionalisierung.

#### *Weitere Muster und Aspekte institutioneller Transformation*

Zusätzliche hier identifizierte Muster bzw. *Aspekte von Institutionalisierungsprozessen* stützen weitere Befunde zu Bedingungen (5.2.3.1), Akteuren (5.2.3.2) und Mustern der Institutionalisierung. *Impulse der Hochschulleitung* sich begünstigend auf die Institutionalisierungsprozesse auswirken (vgl. hierzu Bedingungen 5.2.3.1 und Akteure 5.2.3.2), ebenso wie die *Schaffung neuer Strukturen* (Studiengänge, Programme, vgl. hierzu

curriculare Räume als Bedingung, 5.2.3.1). Die Institutionalisierung partizipativer HBNE folgt Anpassungsprozessen an *gesellschaftliche Anreize und Treiber* (Finanzierung, Forderung nach Partizipationskompetenz Studierender, vgl. Muster Nachhaltigkeit als Anpassungsstrategie). Darüber hinaus kann *Nachhaltigkeit als Integrationsmerkmal* wirken, indem es Anknüpfungspunkte für eine Vielzahl hochschulischer Themen und Interessen bietet. Hierbei handelt es sich um einen interessanten Aspekt hochschulischer Transformation in Richtung Nachhaltigkeit. Dessen weitere Untersuchung scheint hinsichtlich einer breiten Verankerung partizipations- und nachhaltigkeitsorientierter Bildung in Hochschullandschaften lohnenswert.





## 6 Beantwortung der Forschungsfrage und Ausblick

---

Im Anschluss an die Beantwortung der Forschungsfrage in ihren drei Teilfragen (6.1) erfolgt ein Ausblick auf einige Aspekte, die Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschung sowie die praktische Anwendung der vorliegenden Ergebnisse zur Implementation und Institutionalisierung partizipativer HBNE liefern (6.2).

### 6.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Die eingangs gestellte Forschungsfrage der Arbeit lautete: „Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten bestehen in der Implementation partizipativer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung in Mexiko und Deutschland hinsichtlich Formen und Bedingungen ihrer Implementation sowie ihrer Institutionalisierung?“ Deren Beantwortung erfolgt entlang der drei Teilfragen (TF) der Arbeit: TF 1) Welche *Formen* partizipativer HBNE werden länderübergreifend und länderspezifisch implementiert? TF 2) Welche *Bedingungen* begünstigen länderübergreifend und länderspezifisch die Implementation partizipativer HBNE? TF 3) Wie vollzieht sich länderübergreifend und länderspezifisch die *institutionelle Verankerung* partizipativer HBNE?

#### *Implementationsformen partizipativer HBNE*

*TF 1) Welche Formen partizipativer HBNE werden länderübergreifend und länderspezifisch implementiert?*

Partizipative HBNE wird länderübergreifend implementiert im Rahmen *formaler und non-formaler Bildung* sowie in *Überschneidung formaler und non-formaler Bildung*. Länderspezifisch wurden in Deutschland häufiger Beispiele formaler Bildung, in Mexiko häufiger solche im Bereich non-formaler Bildung und an der Schnittstelle formaler und non-formaler Bildung identifiziert.

Methodisch wird partizipative HBNE länderübergreifend insbesondere durch *praxisorientierte*, darüber hinaus durch *inter- und transdisziplinäre, projektorientierte, forschungsbezogene und kooperationsorientierte Arbeitsweisen* implementiert (in Deutschland tendenziell häufiger durch *inter- und transdisziplinäre Arbeitsweisen*).

Länderübergreifend findet partizipative HBNE *innerhalb* und *außerhalb* der Hochschule statt sowie an der Schnittstelle *zwischen inner- und außerhochschulischer Ebene* (innerhochschulisch häufig durch didaktische Partizipation, außerdem durch didaktisch-organisationale und organisationale Partizipation). Länderspezifisch wurden für Mexiko

Partizipationsmöglichkeiten tendenziell häufiger im außerhochschulischen Bereich identifiziert, in Deutschland tendenziell häufiger im innerhochschulischen.

Länderübergreifend bestehen Möglichkeiten direkter Partizipation insbesondere im Rahmen von Bildungsprozessen mit Anteilen non-formalen Lernens, die sich methodisch durch Praxis- und Kooperationsorientierung auszeichnen und sowohl auf inner- als auch außerhochschulischer Ebene stattfinden.

#### *Implementationsbedingungen partizipativer HBNE*

TF 2) Welche Bedingungen begünstigen länderübergreifend und länderspezifisch die Implementation partizipativer HBNE?

Länderübergreifend wird die Implementation partizipativer HBNE begünstigt durch

- personelle Bedingungen: *Moderator\_innen* und *Teilnehmende mit spezifischer Disposition, Befähigung und Partizipationskompetenz* sowie weitere personelle Bedingungen, welche die *Fortbildung Lehrender* einschließen.
- prozessuale Bedingungen: *gelingende Kommunikation*, die es ermöglicht das *Anliegen der Beteiligten herauszufinden*.
- strukturelle Bedingungen: die *Unterstützung der Leitungsebene* und das Vorhandensein *zeitlicher Ressourcen*, außerdem *nachhaltigkeits- und partizipationsorientierte Curriculare Räume* und die Bereitstellung *Finanzieller Ressourcen*.
- zwischen Prozess- und Strukturebene liegende Bedingungen: eine *Strategie mit einem Ziel* und die *Erreichbarkeit der Ziele*, außerdem *Nachhaltigkeits- und Partizipationsorientierung im Hochschulprofil* sowie *Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten*.

Länderspezifische Schwerpunktsetzungen in der Einschätzung von Erfolgsfaktoren zur Implementation partizipativer HBNE (ohne Berücksichtigung der hier qualitativ erhobenen Bedingungen *Hochschulprofil, Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten, Curricularer Raum, Finanzielle Ressourcen* und weitere *Personelle Bedingungen*) beziehen sich in Mexiko insbesondere auf *Teilnehmende mit spezifischer Disposition, Befähigung und Partizipationskompetenz*, eine *Strategie mit einem Ziel* und die *Erreichbarkeit der Ziele*, sowie die *Unterstützung der Leitungsebene*. In Deutschland beziehen sie sich insbesondere auf *Moderator\_innen mit spezifischer Disposition, Befähigung und Partizipationskompetenz*, *gelingende Kommunikation*, die es ermöglicht das *Anliegen der Beteiligten herauszufinden*,

sowie eine *Strategie mit einem Ziel*. Länderübergreifend werden also *Implementationsstrategien mit einem Ziel* als Erfolgsfaktor zur Umsetzung partizipativer HBNE angesehen.

#### *Institutionalisierung partizipativer HBNE*

*TF 3) Wie vollzieht sich länderübergreifend und länderspezifisch die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE?*

Die institutionelle Verankerung partizipativer HBNE vollzieht sich länderübergreifend ähnlich

- unter begünstigenden strukturellen Bedingungen (*Curriculare Räume* für Partizipation und Nachhaltigkeit sowie eine unterstützende *Leitungsebene*), strukturellen bzw. prozessualen Bedingungen (Partizipations- und Nachhaltigkeitsorientierung in *Hochschulprofil und Organisationskultur*) und entsprechenden personellen Bedingungen (*Qualifizierung Lehrender*).
- unter Beteiligung innerhochschulischer Akteure, insbesondere durch *Mitarbeitende in exekutiven Funktionen* sowie engagierte *Lehrende* (bzw. wissenschaftliche Mitarbeitende) in Kooperation mit *Studierenden* und *hochschulübergreifenden Einrichtungen* für Nachhaltigkeit, Didaktik und Außenbeziehungen, die als *Hochschulgemeinschaft* zusammenwirken und Unterstützung außerhochschulischer Akteure erhalten (Partner in fachlicher Vernetzung sowie politische Akteure bzw. Regierungsorganisationen).
- nach Mustern institutioneller Transformation, die sich durch die Eigenschaften *Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal* bzw. *Anpassungsstrategie*, *Studentisch* sowie *Durch Lehrende initiierte Transformation* auszeichnen.

Hinsichtlich der Frage nach länderspezifischen Unterschieden ließen sich zwar geringe quantitative Trends identifizieren (Bedingungen: Hochschulprofil und Organisationskultur häufiger in Mexiko, Akteure: Mitarbeitende in exekutive Funktionen häufiger in Mexiko, Studierende in Deutschland, Muster: Nachhaltigkeit als Alleinstellungsmerkmal häufiger in Mexiko). Allgemein kann aber geschlussfolgert werden, dass sich die Institutionalisierung partizipativer HBNE grundsätzlich unter ähnlichen Bedingungen und unter Beteiligung ähnlicher Akteure vollzieht sowie ähnlichen Mustern institutioneller Transformation folgt.

## 6.2 Ausblick

Grundsätzlich bietet das hier angewandte Untersuchungsdesign Anschlussmöglichkeiten für ähnliche Studien in weiteren Ländern und zu weiteren nachhaltigkeitsrelevanten Kompetenzen. Im Folgenden wird ein Ausblick auf einige Anknüpfungspunkte gegeben, die sich aus den hier gewonnenen Erkenntnissen über Implementationsformen, Implementationsbedingungen und Institutionalisierung partizipativer HBNE für weitere Forschung ergeben. Die Ergebnisse können darüber hinaus praktische Verwendung finden durch Hochschulen, die am Ausbau nachhaltigkeits- und partizipationsorientierter Bildungsangebote interessiert sind, eine partizipative Organisationskultur etablieren und ihr Profil entsprechend weiterentwickeln und möchten.

### *Implementationsformen*

Wie gezeigt, ergeben sich interessante Implementationsmöglichkeiten partizipativer HBNE dort, wo formales und non-formales Lernen aufeinandertreffen. An diesen Befund anknüpfend, könnten Beispiele partizipativer HBNE differenzierter auf der von Overwien vorgeschlagenen zehnstufigen Skala vertiefend untersucht werden (vgl. Overwien 2005). So könnte das Kontinuum verdeutlicht werden, in dem nachhaltigkeits- und partizipationsorientierte Bildungsprozesse zwischen formalem und informellem Lernen an Hochschulen implementiert wird. Zu einer differenzierteren Untersuchung der Implementationsformen partizipativer HBNE könnten des Weiteren die „Art“ der Partizipation bestimmt werden, um zu ermitteln, ob es sich um individuelle, soziale und öffentliche Partizipation handelt (vgl. Rowe und Frewer 2004, Cornwall 2008, Brodie et al. 2009, vgl. zusammenfassend Disterheft et al. 2014). Interessant wären auch diskursanalytische Studien verschiedener Partizipationsverständnisse im Kontext der HBNE oder die Untersuchungen der Frage, welche spezifischen Diskurse individuelle, länderspezifische und –übergreifende HBNE Verständnisse prägen.

Hinsichtlich der Nutzung offener Implementationspotenziale kann bei der Vielzahl der hier identifizierten Formen, Methoden und Partizipationsmöglichkeiten auf inner- und außerhochschulischer Ebene der Fokus auf solche Formen gelegt werden, die in der eigenen Lehre bzw. an der eigenen Hochschule noch nicht erprobt wurden. Sinnvoll erscheint die Erprobung solcher Formen, die sich durch besonders direkte Partizipationsmöglichkeiten auszeichnen und Partizipation sowohl im inner- als auch außerhochschulischen Bereich ermöglichen. Interessant wäre der Versuch solche Formen zu implementieren, die aus dem

eigenen Land bisher eher unbekannt sind. Exemplarisch sollen Implementationschancen des aus Mexiko bekannten Formates *Sozialdienstes* im deutschen Kontext durchdacht werden.

Der Sozialdienst ist ein interessantes länderspezifisches Beispiel. In Deutschland vergleichbar mit dem Freiwilligen Sozialen bzw. Ökologischen Jahr (oder dem ehemaligen Zivildienst). Überträgt man dieses Beispiel guter Praxis aus Mexiko in den deutschen Kontext, wäre die Erprobung ähnlicher Kooperationsstrukturen zwischen Hochschulen und Trägern von Freiwilligendiensten denkbar. Beispielsweise könnten Freiwillige, die sich für ein Studium interessieren, als Praxispartner in transdisziplinäre und praxisorientierte Projekte der Hochschulen eingebunden werden. Solche Kooperationen bergen Potenzial für Synergieeffekte: Freiwillige erhalten Einblicke in hochschulische Lehr- und Forschungspraktiken während Studierende Einblicke in außerhochschulische Arbeitsbereiche erhalten. Beide Gruppen haben die Gelegenheit, zur Lösung realer, lebensweltlicher Probleme in ihrem unmittelbaren gesellschaftlichen Umfeld beizutragen und als Expert\_innen in ihrem Fach bzw. Arbeitsbereich positive Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen (vgl. Singer-Brodowski 2016). Einrichtungen, die den Freiwilligendienst anbieten, könnten von Hochschulkooperationen dahingehend profitieren, dass – im Sinne des Service Learning – wissenschaftlich fundierte Lösungen für Probleme in der eigenen Organisation oder im Arbeitsbereich entwickelt werden, für die andernfalls unzureichende Ressourcen zu Verfügung stehen (vgl. Baltes et al. 2007, Ebner und Gellert 2010, Barth et al. 2014). Hochschulen könnten von etablierten Netzwerkstrukturen für Kooperationsprojekte profitieren, zumal Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten als Gelingensbedingung zur Implementation partizipativer HBNE gesehen werden (vgl. 4.2.3.4). Hochschulen würden sich in Forschung und Lehre aktuellen, relevanten gesellschaftlichen Herausforderungen annähern, zu deren Bewältigung sie als Bildungseinrichtungen beitragen, welche sich als Akteure im Prozess einer nachhaltigen Entwicklung verstehen und entsprechend handeln (Rieckmann und Stoltenberg 2011, vgl. hierzu auch Sibbel 2009).

### *Implementationsbedingungen*

Die hier ermittelten Implementationsbedingungen partizipativer HBNE könnten in einem nächsten Schritt in hochschulübergreifenden und -spezifischen Fokusgruppen mit relevanten Akteuren diskutiert werden, um eine allgemeinere Gültigkeit der Befunde zu prüfen, bzw. hochschulspezifische Implementationsbedingungen zu identifizieren. Interessant wäre des Weiteren eine differenzierte Untersuchung spezifischer Implementationsbedingungen (5.2.2) der verschiedenen Implementationsformen (5.2.1) Worin unterscheiden sich beispielsweise die Bedingungen der Implementation *formaler* oder *non-formaler* bzw. *inner-* oder *außerhochschulisch* stattfindender partizipativer HBNE? Bei der hier durchgeführten Erhebung der Implementationsbedingungen wurde diese Differenzierung nicht vorgenommen, da im Vorfeld des ersten Erhebungsschrittes (Implementationsformen) die zu erwartende Ergebnislage relativ offen war. Außerdem war das Ziel ein möglichst breites Spektrum an Implementationsformen zu identifizieren, was durch die Erhebung von über hundert Beispielen partizipativer HBNE gelang. Bei einer daran anknüpfenden differenzierten Erhebung implementationsformenspezifischer Bedingungen hätten die von den Interviewpartner\_innen im ersten Schritt genannten Beispiele einzeln bezüglich Relevanz und Ausprägung der vorgelegten Erfolgsfaktoren und der durch die IP selbst genannten Gelingensbedingungen gewichtet werden müssen. Dies erschien bei bis zu neun Beispielen pro Interview und aus zeitlichen Gründen nicht praktikabel. Da bei Formaten formaler und non-formaler Bildung beispielsweise unterschiedliche Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der Implementationsbedingungen zu vermuten wären (Spielt die *Unterstützung der Leitungsebene* für die Implementation eines Projektseminars dieselbe Rolle wie bei einer studentischen Nachhaltigkeitsinitiative?), könnten weitergehende Untersuchungen formenspezifischer Implementationsbedingungen hier anknüpfen.

Im Hinblick auf die praktische Anwendbarkeit dieser Ergebnisse wäre es sinnvoll zu einem systemischen Verständnis der Zusammenhänge zwischen den hier ermittelten Erfolgsfaktoren zu gelangen. An diese Ergebnisse anknüpfende Forschung könnten, wie auch bei Disterheft et al. (2014), die Gelingensbedingungen zur Implementation partizipativer HBNE nochmals auf Bezüge zueinander untersucht werden. (z.B.: Welche Zusammenhänge sehen Expert\_innen zwischen einzelnen Faktoren, bzw. wie bedingen diese sich gegenseitig?). Da sich die vorliegende Untersuchung in erster Linie auf begünstigende Bedingungen bezieht, könnten des Weiteren auch implementationshemmende Faktoren in den Blick genommen werden.

Im Anschluss an die hier vorgenommene Zuordnung *Weiterer Gelingensbedingungen* zu den Variablen *Struktur*, *Prozess* und *Person*, die in Anlehnung an die Erfolgsfaktoren nach Disterheft et al. (2014) bestimmt wurden, könnte eine vertiefte quantitative Auswertung anknüpfen. Die erhobenen weiteren Gelingensbedingungen wurden im Rahmen der Erhebung ebenfalls hinsichtlich ihrer Relevanz bzw. Ausprägung quantitativ gewichtet. Eine Auswertung dieser Gewichtung innerhalb der hier neu gebildeten Kategorien könnte in Relation gesetzt werden zu den bisherigen quantitativen Befunden. (Beispiel: Die strukturelle Bedingung Curricularer Raum wird in Mexiko als besonders relevant gewichtet.) So könnte geprüft werden, ob länderspezifische Trends der Bedeutung bestimmter Variablen verstärkt werden oder nicht (Beispiel: Strukturelle Bedingungen haben in Mexiko einen starken Einfluss auf die Implementation partizipativer HBNE.)

#### *Implementation und Institutionalisierung partizipativer HBNE*

Die Befunde zu relevanten *Akteuren für die Institutionalisierung* partizipativer HBNE – Mitarbeitende in exekutiven Funktionen (Leitung, Gremien und Kollegialorgane auf Leitungs- und Fachbereichsebene) – können etwa durch akteurstheoretische Untersuchungen vertiefend in den Blick genommen werden. Im Hinblick auf das anwendungsorientierte Ziel einer institutionellen Verankerung partizipativer HBNE, wäre eine hochschulspezifische Identifikation relevanter Akteursgruppen, etwa im Rahmen von Fallstudien, sinnvoll. Hinsichtlich der hier beobachteten Kombination verschiedener *Muster* institutioneller Transformation, könnten weitergehende Untersuchungen mit einer höheren Anzahl an Hochschulen prüfen, ob quantitativ signifikante Mustergruppen zu identifizieren sind.

Länderübergreifend identifizierte *Bedingungen der Implementation* von partizipativen, nachhaltigkeitsorientierten Bildungsprozessen (auf sozialer Mesoebene) sind in vier Kategorien ähnlich bzw. identisch mit *Bedingungen der Institutionalisierung* partizipativer HBNE (auf institutioneller Makroebene). Diese Implementations- bzw. Institutionalisierungsbedingungen beziehen sich auf das Hochschulprofil, den curricularen Raum, Qualifikation und Qualifizierung Lehrender sowie die Unterstützung der Leitungsebene. Die Vermutung zur Begründung dieses Befundes geht dahin, dass in der hochschulischen Praxis ein ausgeprägter Zusammenhang zwischen Bedingungen der Implementation und der Institutionalisierung partizipativer HBNE besteht. In dieser Interpretation gilt der Befund als empirischer Beleg für den von Rieckmann und Stoltenberg (2011) formulierten Zusammenhang zwischen der partizipativen Gestaltung von

Lernprozessen (bzw. Bildungsprozessen auf sozialer Mesebene), die in Bildungseinrichtungen mit ausgeprägter Partizipations- und Kooperationskultur (bzw. partizipativer Organisationskultur auf institutioneller Makroebene) ermöglicht werden. Hochschulen mit partizipations- und nachhaltigkeitsorientierten *Hochschulprofilen*, entsprechend gestalteten *curricularen Räumen* und *qualifizierten Lehrenden* sowie einer unterstützenden *Leitungsebene*, weisen begünstigende Bedingungen zur institutionellen Verankerung partizipativer HBNE auf. Diese ermöglichen und fördern die Implementation partizipativer HBNE auf Ebene der Bildungsprozesse. In Anlehnung an Rieckmann und Stoltenberg wirkt sich dieser Zusammenhang auf die individuelle (Mikro-)Ebene des Kompetenzerwerbs aus, wo die Befähigung zur Partizipation durch Bildung erfolgt. Wenn Partizipationskompetenz, also die Fähigkeit zur Teilhabe und Mitgestaltung des eigenen Lebensumfeldes, eine zentrale Voraussetzung zur Gestaltung nachhaltiger Entwicklung ist, können Hochschulen unter den hier genannten Bedingungen einen maßgeblichen Beitrag zur Förderung dieser Kompetenz und langfristig zu nachhaltiger Entwicklung leisten.



## 7 Literaturverzeichnis

---

- Adomßent, M. und Michelsen, G. (2011). Transdisziplinäre Nachhaltigkeitswissenschaften. In H. Heinrichs, H., Kuhn, K. und Newig, J. (Hg.), *Nachhaltige Gesellschaft*. Wiesbaden. (S. 98–116).
- Alatorre Frenk, G. und Jiménez Naranjo, Y. (Hg.) (2013). *Construyendo interculturalidad en Veracruz. Miradas, experiencias y retos*. Veracruz.
- Arendt, H. (2002). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München, Zürich.
- Arias Ortega, M. Á. (Hg.) (2015). *La Educación Ambiental en la UACM. Su devenir y posibilidad*. México D.F..
- Baltes, A., Hofer, M. und Sliwka, A. (2007). *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten*. Weinheim.
- Barth, M. (2007): *Gestaltungskompetenz durch Neue Medien? Die Rolle des Lernens mit Neuen Medien in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*, Berlin.
- Barth, M. und Rieckmann, M. (2012). Academic staff development as a catalyst for curriculum change towards education for sustainable development: an output perspective. *Journal of Cleaner Production* 26. (S. 28–36).
- Barth, M. (2013). Many roads lead to sustainability: A process oriented analysis of change in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 14 (2). (S. 160–175).
- Barth, M. (2015). *Implementing sustainability in higher education: learning in an age of transformation*. London.
- Barth, M. und Rieckmann, M. (2016). State of the art in research on higher education for sustainable development. In Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M., Thomas, I. (Hg.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. Abingdon und New York. (S. 100–113).
- Barth, M., Adomßent, M., Fischer, D., Richter, S. und Rieckmann, M. (2014). Learning to change universities from within: a service-learning perspective on promoting sustainable consumption in higher education. *Journal of Cleaner Production* 62. (S. 72–81).
- Bedoy Velázquez, V., Brito Palacios, H. und Castro Rosales, E. A. (2008). La formación de profesores de educación básica en el estado de Jalisco; experiencia desde la Universidad de Guadalajara, México. In Reyes Escutia, F. und Bravo Mercado, M. T. (Hg.), *Educación Ambiental para la sustentabilidad en México. Aproximaciones conceptuales, metodológicas y prácticas*. Tuxtla Gutiérrez. (S. 47–55).
- Bergmann, M. (2010). *Methoden transdisziplinärer Forschung. Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen*. Frankfurt am Main u.a..
- Biberhofer, P., Bockwoldt, L., Rieckmann, M., Ambros, M., Rammel, C., Lintner, C., Bernhardt, J., Cincera, J., Bernatíko, P., Bohuslav, B., Fraňková, E., Boman, J., Olsson, M., Lundgren, E., Brunner, K., Medek, M. (2016). *Joint CASE Report on Content and Methods for the Joint Master Program on Sustainability-driven Entrepreneurship*. Wien. <http://www.case-ka.eu/wp/wp-content/uploads/2016/06/Joint-CASE-Report-on-Content-and-Methods-for-the-Joint-Master-Program-on-Sustainability-driven-Entrepreneurship.pdf>. Zugegriffen 27.06.2017.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008). *Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“*. Bonn. <https://www.oecd.org/germany/41679629.pdf>. Zugegriffen 27.06.2017.
- Bormann, I. und de Haan, G. (Hg.) (2008). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden.

- Böss–Ostendorf, A., Senft, H. (2014). Einführung in die Hochschul–Lehre. Ein Didaktik–Coach. Opladen und Toronto.
- Bravo Mercado, M. T. und González Castillo, O. F. (Hg.) (2014). La planeación ambiental en México. Experiencia desde la Instituciones de Educación Superior. México D.F..
- Brose, P. und Corsten, H. (1983). Partizipation in der Unternehmung. Hochschulschriften zur Betriebswirtschaftslehre, Bd. 21. München.
- Castro Rosales, E. A. und Bedoy Velázquez, V. (2008). La experiencia de una década de la maestría en educación ambiental a distancia de la Universidad de Guadalajara, México. “Hacia un Posgrado de Calidad”. In Reyes Escutia, F. und Bravo Mercado, M. T. (Hg.), Educación Ambiental para la sustentabilidad en México. Aproximaciones conceptuales, metodológicas y prácticas. Tuxtla Gutiérrez. (S. 98–114).
- Chamorro Zárate, M. d. I. Á. und Rodríguez Luna, E. (2008). Educación ambiental como política institucional de la universidad veracruzana y su vinculación con la estrategia veracruzana de educación ambiental. In Reyes Escutia, F. und Bravo Mercado, M. T. (Hg.), Educación Ambiental para la sustentabilidad en México Aproximaciones conceptuales, metodológicas y prácticas Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas 2008 Coordinadores. Tuxtla Gutiérrez. (S. 87–97).
- Chávez Córtes, M. M., Chávez Córtes†, J. M., González Castillo, O. F., Mendieta Márquez, E. und Juárez Nájera, M. (2014). La experiencia de elaborar un Plan Institucional hacia la sustentabilidad. retos y lecciones aprendidas (Universidad Autónoma Metropolitana). In Bravo Mercado, M. T. und González Castillo, O. F. (Hg.), La planeación ambiental en México. Experiencia desde la Instituciones de Educación Superior. México D.F.. (S. 65–83).
- Clark, B. und Button, C. (2011). Sustainability transdisciplinary education model: interface of arts, science, and community (STEM). International Journal of Sustainability in Higher Education 12 (1). (S. 41–54).
- Complexus – Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable (o.J.). (Webseite des Netzwerkes). <http://www.complexus.org.mx/>. Zugegriffen 26.06.2017.
- Complexus (2013). Indicadores para medir la Contribución de las Instituciones de ES en la Sustentabilidad, Guanajuato. Zugegriffen 21.05.2014.
- Cruz Marín, J. E.. La Maestría en Educación Ambiental: Una propuesta de práctica epistémica. (Pre–Print, vom Autor zur Verwendung überlassen).
- Davies, S., Edmister, J., Sullivan, K. und West, C. (2003). Educating sustainable societies for the twenty–first century. International Journal of Sustainability in Higher Education 4 (2). (S. 169–179).
- de Anda, M. L. und Martínez Ascencio, P. (2006). OECD Revisión Temática sobre Reconocimiento de Aprendizajes No Formales e. Reporte de País MÉXICO 2006. <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41712683.pdf>. Zugegriffen 27.06.2017.
- de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Bormann, I. und de Haan, G. (Hg.), Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden. (S. 23–44).
- Deutsche UNESCO–Kommission e.V. (Hg.) (2014). Hochschulen für eine nachhaltige Entwicklung. Netzwerke fördern, Bewusstsein verbreiten. [http://www.bne-portal.de/sites/default/files/20140928\\_UNESCO\\_Broschuere2014\\_web.pdf](http://www.bne-portal.de/sites/default/files/20140928_UNESCO_Broschuere2014_web.pdf). Zugegriffen 27.06.2017.
- Deutsche UNESCO–Kommission e.V. (Hg.). (2013). Hochschulen für eine nachhaltige Entwicklung. Ideen zur Institutionalisierung und Implementierung (Bildung, Wissenschaft, Kultur, Kommunikation). Bonn.

- Deutsche UNESCO–Kommission e.V. (o.J.). UNESCO–Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung, Hochschule. <http://www.bne-portal.de/de/bildungsbereiche/hochschule>. Zugriffen 26.06.2017.
- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V. (o.J.). Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung. <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/kommission-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung.html>. Zugriffen 26.06.2017.
- Disterheft, A., Caeiro, S., Azeiteiro, U. M. und Filho, W. L. (2014). Sustainable universities – a study of critical success factors for participatory approaches. *Journal of Cleaner Production*.
- Dresing, T. und Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Marburg.
- Dubielzig, F. und Schultegger, S. (2004). *Methoden Transdisziplinärer Forschung und Lehre. Ein zusammenfassender Überblick*. Lüneburg.  
[http://www2.leuphana.de/umanagement/csm/content/nama/downloads/download\\_publicationen/49-8downloadversion.pdf](http://www2.leuphana.de/umanagement/csm/content/nama/downloads/download_publicationen/49-8downloadversion.pdf). Zugriffen 27.06.2017.
- Dylan, P. und Knobloch, T. (2013). *Pädagogik in Argentinien: Eine Untersuchung im Kontext Lateinamerikas mit Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Studien zur International und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 15*. Münster.
- Ebner, H. G. und Gellert, C. (2010). Service Learning als kompetenzförderndes Profilelement. In der Smitten, S. und Jaeger, M. (Hg.), *Studentischer Kompetenzerwerb im Kontext von Hochschulsteuerung und Profilbildung*. Hannover. (S. 63–72).
- Feng, L. (2012). Teacher and student responses to interdisciplinary aspects of sustainability education: what do we really know? *Environmental Education Research*, 18 (1). (S. 31 – 43).
- Fernández–Crispín, A. und Lara–González, J. D. (2016). Social Representation of Sustainable Development Models in Students at a Mexican Public University. In Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M., Thomas, I. (Hg.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. Abingdon und New York. (S. 371–382).
- Fortuin, K. P. und Bush, S. R. (2010). Educating students to cross boundaries between disciplines and cultures and between theory and practice. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11 (1). (S. 19–35).
- García Campos, H. M. (2013). Sustentabilidad e Interculturalidad en las Instituciones Interculturales de Educación Superior en Latinoamérica y México. Una experiencia desde la Universidad Veracruzana. In Alatorre Frenk, G. und Jiménez Naranjo, Y. (Hg.), *Construyendo interculturalidad en Veracruz. miradas, experiencias y retos*. Veracruz. (S. 125–140).
- Gherardi, S. (2009). Knowing and Learning in Practice–based Studies: An introduction, *The Learning Organization*, 16 (5). (S. 352–359).
- Göckel, H. (2003). *Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik*. Bad Heilbrunn.
- González–Gaudio, E. J., Meira–Cartea, P. Á. und Martínez–Fernández, C. N. (2016). Liturgy and Glass Ceiling in the Process of Strengthening the Sustainability in Institutions of Higher Education: A Perspective from Ibero–America. In Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M., Thomas, I. (Hg.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. Abingdon und New York. (S. 72–85).
- Gräsel, C. (2010). Umweltbildung. In Tippelt, R. (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden. (S. 845–859).
- Habermas, J. (1996). *Die Einbeziehung des Anderen*. Frankfurt a.M.
- Häder, M. (2006). *Empirische Sozialforschung, Eine Einführung*. Wiesbaden.

- Hansmann, R., Crott, H. W., Mieg, H. A. und Scholz, R. W. (2009). Improving group processes in transdisciplinary case studies for sustainability learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10 (1), (S. 33–42).
- Heinrichs, H., Kuhn, K., Newig, J. (Hg.) (2011). *Nachhaltige Gesellschaft: Welche Rolle für Partizipation und Kooperation?* Wiesbaden.
- Heinrichs, H. (2007). Kultur–Evolution: Partizipation und Nachhaltigkeit. In: Michelsen, G. und Godemann, J. (Hg.), *Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis*. München. (S. 715–726).
- Hesselbarth, C. und Schaltegger, S. (2014). Educating change agents for sustainability – learnings from the first sustainability management master of business administration. *Journal of Cleaner Production* 62, (S. 24–36).
- Hoch–N (o.J.). Nachhaltigkeit an Hochschulen (HOCH–N): entwickeln – vernetzen – berichten, Hochschulen. <http://www.hoch-n.org/>. Zugegriffen 26.06.2017.
- Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (o.J.). Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde, Seit 1830: Forschung und Lehre mit der Natur für den Menschen. <http://www.hnee.de/de/Startseite/HNE-Eberswalde-E1016.htm>. Zugegriffen 26.06.2017.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Grundriss der Pädagogik/ Erziehungswissenschaft, Bd. 4*. Stuttgart.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (o.J.). Hochschulfinanzierung. <https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/hochschulfinanzierung/>, Zugegriffen 26.02.2017.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (o.J.). Nachhaltigkeit. <https://www.hrk.de/en/themes/hochschulsystem/nachhaltigkeit/>. Zugegriffen 27.06.2017.
- HRK und DUK – Hochschulrektorenkonferenz und Deutsche UNESCO–Kommission e.V. (2009 / 2010). Erklärung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Deutschen UNESCO–Kommission (DUK) zur Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung – Ein Beitrag zur UN–Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/A4/Hochschulen\\_und\\_Nachhaltigkeit\\_HRK\\_DUK.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/A4/Hochschulen_und_Nachhaltigkeit_HRK_DUK.pdf). Zugegriffen 27.06.2017.
- Hünemörder, K. F. (2004). *Die Frühgeschichte der globalen Umweltkrise und die Formierung der deutschen Umweltpolitik 1950–1973*. Stuttgart.
- Hurtado de Mendoza Torres, M. d. I. À. I. (2014). Programa de Desarrollo Sustentable de la Universidad Iberoamericana, León. Una manera de operar el Programa Ambiental Institucional. In Bravo Mercado, M. T. und González Castillo, O. F. (Hg.), *La planeación ambiental en México. Experiencia desde la Instituciones de Educación Superior*. México D.F. (S. 85–100).
- IAPP – International Association for Public Participation (2007). Spectrum of Public Participation. <http://www.dse.vic.gov.au/effective-engagement/developing-an-engagement-plan/a-model-for-engagement>. Zugegriffen 26.06.2017.
- Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A. und Becker, A. B. (1998). Review of Community–based Research: Assessing Partnership Approaches to improve Public Health, *Annual Review of Public Health*, 19 (1). (S. 173–202).
- Juárez Nájera, M., Rivera–Martínez, J. G. und Hafkamp, W. A. (2010). An explorative socio–psychological model for determining sustainable behavior: Pilot study in German and Mexican Universities. *Journal of Cleaner Production*, 18 (7), (S. 686–694).
- KMK – Kulteminister Konferenz / Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (o.J.). Anabin, Hochschulabschlüsse. [http://anabin.kmk.org/no\\_cache/filter/hochschulabschluesse.html](http://anabin.kmk.org/no_cache/filter/hochschulabschluesse.html). Zugegriffen 27.10.2016.

- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (Hg.) (2001). *Mitteilungen der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6\\_neues-aus-europa\\_04\\_raum-III.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-europa_04_raum-III.pdf). Zugegriffen 13.03.2017.
- Kooperation international (o.J.). *Bildungslandschaft: Mexiko*. <http://www.kooperation-international.de/laender/amerika/mexiko/bildungs-forschungs-und-innovationslandschaft/bildungslandschaft/#c22286>. Zugegriffen 27.06.2017.
- Künzli David, C. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. PRISMA – Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive, Bd. 4. Bern u.a..
- Kupper, P. (2003). Die 1970er Diagnose. Grundsätzliche Überlegungen zu einem Wendepunkt in der Umweltgeschichte. *Archiv für Sozialgeschichte* 43, (S. 325–348).
- Kurrat, A. (2010). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Implementationschancen aus der Perspektive Partizipation*. Berlin.
- LeNa – Deutschsprachiges Netzwerk LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung. *LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung – Von Modellprojekten und Initiativen zu neuen Strukturen! Ein Memorandum zur Neuorientierung von LehrerInnenbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (2014). [https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/8x-0018-t-01/2\\_Memorandum\\_LeNa\\_01\\_09\\_14.pdf](https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/8x-0018-t-01/2_Memorandum_LeNa_01_09_14.pdf). Zugegriffen 26.06.2017.
- Leuphana Universität Lüneburg (o.J.). (Webseite der Universität). <https://www.leuphana.de/>. Zugegriffen 26.06.2017.
- Leuphana Universität Lüneburg (o.J.). LeNa – Deutschsprachiges Netzwerk LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung. <http://www.leuphana.de/lena.html>. Zugegriffen 26.06.2017.
- Lozano–García, F. J., Huisingh, D. und Delgado–Fabián, M. (2009). An interconnected approach to incorporate sustainable development at Tecnológico de Monterrey. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10 (4). (S. 318–333).
- Lude, A. (2013). *Kooperatives Lehren und Lernen im Wald*. In: Krah, J. M. und Lude, A. (Hg.) (2013). *Das Hochschulnetzwerk „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ Baden–Württemberg – Forschung, Lehre, Betrieb und Transfer*, Ludwigsburg. [urn:nbn:de:bsz:lg1-opus4-402](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:lg1-opus4-402). Zugegriffen 27.06.2017.
- Lude, A. und Scholderer, K. (Hg.) (2014). *Nachhaltigkeit lernen rund ums Jahr – 20 Aktionstipps für die ganze Familie*. PH Ludwigsburg und NABU Baden–Württemberg. [http://phbl-opus.phlb.de/files/48/Lude\\_Scholderer\\_Hrsg\\_2014\\_BNE-Aktionstipps\\_Familie.pdf](http://phbl-opus.phlb.de/files/48/Lude_Scholderer_Hrsg_2014_BNE-Aktionstipps_Familie.pdf)
- Mcmillin, J. und Dyball, R. (2009). Developing a Whole-of–University Approach to Educating for Sustainability: Linking Curriculum, Research and Sustainable Campus Operations. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3 (1). (S. 55–64.).
- Meisch, S. (2014). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung – das Konzept und seine Potenziale für traditionelle Volluniversitäten*. *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik* (10/1).
- Mendoza Zuany, R. G. und Sandoval Rivera, J. C. A. (2013). Voces en el proceso de interculturalización de la educación superior. Universidades interculturales como política pública. In Alatorre Frenk, G. und Jiménez Naranjo, Y. (Hg.), *Construyendo interculturalidad en Veracruz. Miradas, experiencias y retos*. Veracruz. (S. 195–208)
- Merton, P., Froyd, J. E., Clark, M., C. und Richarson, J. (2009). A Case Study of Relationships between Organizational Culture and Curricular Change in Engineering Education. *Innovation in Higher Education*, 34 (4). (S. 212–33).

- Michelsen, G. (2016). Policy, politics and polity in higher education for sustainable development. In Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M., Thomas, I. (Hg.); Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development. Abingdon und New York. (S. 40–55).
- Mochizuki, Y. und Fadeeva, Z. (2010). Competences for sustainable development and sustainability: Significance and challenges for ESD. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11 (4). (S. 391–403).
- Mochizuki, Y. und Yarime M. (2016). Education for sustainable development and sustainability science: re–purposing higher education and research. In Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M., Thomas, I. (Hg.); Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development. Abingdon und New York. (S. 11–26).
- Mulder, K. (2013). Strategic competencies, critically important for Sustainable Development. *Journal of Cleaner Production*. (S. 65–73).
- Mulder, K. F. (2010). Don't preach. Practice! Value laden statements in academic sustainability education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11 (1). (S. 74–85).
- Müller, E. (1989). Sozial–liberale Umweltpolitik. Von der Karriere eines neuen Politikbereichs. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 47. (S. 3–15).
- Müller, F. H. und Kals, E. (2004). Die Q–Methode. Ein innovatives Verfahren zur Erhebung subjektiver Einstellungen und Meinungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 5 (2). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0402347>. Zugegriffen 26.06.2017.
- Netzwerk N e.V. (o.J.). (Webseite des Netzwerkes). <http://netzwerk-n.org/>. Zugegriffen 26.06.2017.
- Nieto Caraveo, L. M. (2008). Curso–Taller “Participación Social para el Desarrollo Sostenible” (Dokumentation eines Workshops an der Universität San Luís Potosí). <http://ambiental.uaslp.mx/eventos/TallerPerSoc/AgAmb-CT-PPSDS-M4-S7-Lucy-BasesParticipacion.pdf>. Zugegriffen 27.06.2017.
- Oelsner, V. und Richter, C. (Hg.) (2015). Bildung in Lateinamerika. Strukturen, Entwicklungen, Herausforderungen. Historisch–vergleichende Sozialisations– und Bildungsforschung, Bd. 15. Münster.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (3). (S. 339–355).
- Rat für Nachhaltige Entwicklung (o.J.). Der Nachhaltigkeitscodex geht jetzt an die Hochschulen. <https://www.aktionstag-nachhaltigkeit.de/aktuelles/projekte-des-rates/detailansicht/artikel/der-nachhaltigkeitskodex-geht-jetzt-an-die-hochschulen/>. Zugegriffen 26.02.2017.
- Reyes Escutia, F. (2008). Universidad pública y sustentabilidad. Chiapas: Aportes para la resignificación social y académica de la universidad. In Reyes Escutia, F. und Bravo Mercado, M. T. (Hg.), *Educación Ambiental para la sustentabilidad en México Aproximaciones conceptuales, metodológicas y prácticas* Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas 2008 Coordinadores. Tuxtla Gutiérrez. (S. 139–157).
- Rieckmann, M. (2010). Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch–lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft. Berlin.
- Rieckmann, M. (2011). Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft. *Gaia: Ökologische Perspektiven für Wissenschaft und Gesellschaft* 20 (1). (S. 48–56).
- Rieckmann, M. (2015). Transdisziplinäre Forschung und Lehre als Brücke zwischen Zivilgesellschaft und Hochschulen. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 38 (3). (S. 4–10).

- Rieckmann, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und Stand der Implementierung. In Martin K. W. Schweer (Hg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern. Grundlagen, Verankerung und Methodik in ausgewählten Lehr-Lern-Kontexten*. Frankfurt am Main. (S. 11–32).
- Rieckmann, M. und Stoltenberg, U. (2011). Partizipation als zentrales Element von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In Heinrichs, H., Kuhn, K. und Newig, J. (Hg.), *Nachhaltige Gesellschaft*. Wiesbaden. (S. 119–131).
- Roldán Vera, E. (2015). Das Bildungssystem Mexikos unter besonderer Berücksichtigung der mexikanischen Bildungshistoriographie. In Oelsner, V. und Richter, C. (Hg.), *Bildung in Lateinamerika. Strukturen, Entwicklungen, Herausforderungen (Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung)*, Bd. 15. Münster. (S. 206–226).
- Rowe, D. und Hiser, K. (2016). Higher education for sustainable development in the community and through partnerships. In Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M., Thomas, I. (Hg.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. Abingdon und New York. (S. 315–330).
- Rusinko, C. A. (2010). Integrating sustainability in higher education: a generic matrix: *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11 (3), (S. 250–259).
- Rychen, D. S. (2003): Key competencies: Meeting important challenges in life, In: Rychen, D. S. und Salganik, L. H. (Hg.): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Bern u.a. (S. 63–107).
- Sánchez-Velásquez, L. R. (2013) Universidad Veracruzana: Hacia la Sustentabilidad – Manuskript für: Trayectoria y experiencia de las instituciones que integran el COMPLEXUS en la puesta en marcha y operación de su programa ambiental institucional. Guanajuato.
- Schneidewind, U. und Singer-Brodowski, M. (Hg.) (2013). *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Marburg.
- Schönberger, C. (2016). Leitfaden geschlechtergerechte Sprache. Eine Information der Gleichstellungsstelle Hochschule. Emden/Leer. [http://www.hs-emden-leer.de/fileadmin/user\\_upload/Einrichtungen/Gleichstellungsbuero/Allgemein/Leitfaden\\_geschlechtergerechte\\_Sprache.pdf](http://www.hs-emden-leer.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/Gleichstellungsbuero/Allgemein/Leitfaden_geschlechtergerechte_Sprache.pdf). Zugriffen 29.04.2017.
- Schugurensky, D. (2000). The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf> Zugriffen 26.06.2017.
- Schultze, R. O. (2004). Partizipation. In Nohlen, D. und Schultze, R. O. (Hg.), *Lexikon der Politikwissenschaft* Bd. 2. München. (S. 526–528).
- SEP – Secretaría de Educación Pública (1997). Informe de Labores 1996 – 1997. México D.F., Secretaría de Educación Pública [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09\\_01.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf) Zugriffen 27.06.2017
- Sibbel, A. (2009). Pathways towards sustainability through higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10 (1). (S. 68–82).
- Singer-Brodowski, M. (2016). Students' Competency Development in the Context of Self-Organised and Project-Oriented Sustainability Seminars: Research at the Interface between Self-Description and Real-Life Action. In Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M., Thomas, I. (Hg.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. Abingdon und New York. (S. 411–420).
- Statista (2016). Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland vom Wintersemester 2002/2003 bis 2015/2016. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/>. Zugriffen 26.02.2017.

- Statista (2016). Weltbevölkerung – Länder mit der größten Bevölkerung. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1722/umfrage/bevoelkerungsreichste-laender-der-welt/>. Zugegriffen 26.02.2017.
- Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research*, 16 (5–6). (S. 511–528).
- Sterling, S. (2012). *The Future Fit Framework. An introductory guide to teaching and learning for sustainability in HE*. York.
- Sterling, S., Warwick, P. und Wyness, L. (2016). Understanding approaches to ESD research on teaching and learning in higher education. In Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M., Thomas, I. (Hg.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. Abingdon und New York. (S. 89–99).
- Stiftung Umweltbildung Schweiz. (2011). *Umweltbildungskompetenzen für eine Nachhaltige Entwicklung*. Bern. [http://www.umweltbildung.ch/fileadmin/user\\_upload/resources/Umweltbildungskompetenzen\\_fuer\\_eine\\_Nachhaltige\\_Entwicklung\\_1.pdf](http://www.umweltbildung.ch/fileadmin/user_upload/resources/Umweltbildungskompetenzen_fuer_eine_Nachhaltige_Entwicklung_1.pdf). Zugegriffen 12.01.2015.
- Studierendeninitiative Greening the University e.V. (Hg.) (2012). *Wissenschaft für nachhaltige Entwicklung! Multiperspektivische Beiträge zu einer verantwortungsbewussten Wissenschaft*. Marburg.
- Sylvestre, P. und Wright, T. (2016). Organisational change and organisational learning for promoting higher education for sustainable development. In Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M., Thomas, I. (Hg.). *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. Abingdon und New York. (S. 301–314).
- Thomas Muñoz, R., Nieto Caraveo, L. M. und del Castillo del Riego, C. (2008). Fundamentos educativos del segundo taller de formación de promotores ambientales juveniles en la UASLP. In Reyes Escutia, F. und Bravo Mercado, M. T. (Hg.), *Educación Ambiental para la sustentabilidad en México Aproximaciones conceptuales, metodológicas y prácticas* Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas 2008 Coordinadores. Tuxtla Gutiérrez. (S. 126–137).
- Thomas, I. (2016). Challenges for implementation of education for sustainable development in higher education institutions. In Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M., Thomas, I. (Hg.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. Abingdon und New York. (S. 55–71).
- Uekötter, F. (2004). Erfolglosigkeit als Dogma? Revisionistische Bemerkungen zum Umweltschutz zwischen dem Ende des Zweiten Weltkriegs und der „ökologischen Wende“. In: Brüggemeier, F. J., Engels, J. I. (Hg.), *Naturschutz im Aufbruch. Eine Geschichte des Naturschutzes in Nordrhein–Westfalen 1945–1980*. Frankfurt a.M. und New York. (S. 105–123).
- Ufert, D. (Hg.) (2015). *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende*. Stuttgart.
- UNAM – Universidad Nacional Autónoma de México (2004). Reglamento para cursos y diplomados de educación continua de la facultad de ciencias, UNAM, aprobado por el consejo técnico, 23 septiembre de 2004, México, D.F.. <http://www.educontinua.fcencias.unam.mx/SiteNuevo/InfSria/Reglamento.php>. Zugegriffen 27.06.2017.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (o.J.). Global Action Programme on Education for Sustainable Development. <http://en.unesco.org/gap/>. Zugegriffen 26.06.2017.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (o.J.). UN Decade of ESD. <http://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/un-decade-of-esd>. Zugegriffen 26.06.2017.



- United Nations (o.J.). Sustainable Development Goals. 17 goals to transform our world. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>. Zugegriffen 26.06.2017.
- Universidad Veracruzana. (2010). Plan maestro sustentabilidad en la Universidad Veracruzana. Universidad Veracruzana. <http://docplayer.es/3727979-Universidad-veracruzana-plan-maestro-para-la-sustentabilidad-de-la-universidad-veracruzana.html>. Zugegriffen 21.05.2014.
- Universität Erfurt (o.J.). Studium Fundamentale „Sustainability“. <https://www.uni-erfurt.de/nachhaltigkeit/studium-fundamentale-sustainability/>. Zugegriffen 26.06.2017.
- Vare, P. und Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal for Education for Sustainable Development*, 1 (2). (S. 191–198).
- Vare, P. und Scott, W. (2008). Education for Sustainable Development: Two sides and an edge. Discussion Paper. [http://www.tidec.org/sites/default/files/uploads/dea\\_thinkpiece\\_vare\\_scott.pdf](http://www.tidec.org/sites/default/files/uploads/dea_thinkpiece_vare_scott.pdf). Zugegriffen 26.06.2017
- Wahr, F. und de la Harpe, B. (2016). Changing from within: an Action Research perspective for bringing about sustainability curriculum change in higher education. In Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M., Thomas, I. (Hg.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. Abingdon und New York. (S. 161–180).
- Wals, A. E. (2014). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. *Journal of Cleaner Production* 62. (S. 8–15).
- Wals, A. E. und Blewitt, J. (2010). Third-wave Sustainability in Higher Education: Some (Inter)national Trends and Developments. In Jones, P., Selby, D., Sterling, S. (Hg.), *Sustainability education. Perspectives and practice across higher education*. London u.a.. (S. 55–74).
- Wals, A. E. J., Tassone, V. C., Hampson, G. P. und Reams, J. (2016). Learning for walking the change: eco-social innovation through sustainability-oriented higher education. In Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M., Thomas, I. (Hg.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. Abingdon und New York. (S. 25–39).
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin (Hauptgutachten).
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel. (S. 27 f.).
- Wendler, M. und Rode, H. (2013). Kompetenz und Partizipation in der Erwachsenenbildung – Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zur außerschulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In B. Overwien und H. Rode (Hg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe*. (S. 139–151).
- Wiek, A., Bernstein, M.J., Foley, R.W., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Kay, B. und Withycombe Keeler, L. (2016). Operationalising competencies in higher education for sustainable development. In Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M., Thomas, I. (Hg.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. Abingdon und New York. (S. 241–260).
- Wiek, A., Withycombe, L. und Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6 (2), (S. 203–218).

Wiek, A., Xiong, A., Brundiers, K. und van der Leeuw, S. (2014). Integrating problem– and project–based learning into sustainability programs. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 15 (4). (S.431–449).

## 8 Anhang

---

### *Wissenschaftlicher Bildungsgang der Autorin*

Jennifer Maria Krah, geboren am 26. Mai 1982 in Hachenburg, studierte von 2002 bis 2010 Politische Wissenschaft, Geschichte und Romanistik an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen mit Schwerpunktsetzung auf Migrations- und Transformationsprozessen sowie energie- und umweltpolitischen und -historischen Themen. Ihre Magisterarbeit, eine vergleichende Analyse printmedialer, energiepolitischer Diskurse, schrieb sie am Institut für Energie- und Klimaforschung des Forschungszentrums Jülich. Nach einem „Education for Sustainable Development“ Leadership Training der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit mit Praxisaufenthalt in der Bildungsabteilung des mexikanischen Umweltministeriums (Berlin / Mexiko Stadt, 2011-2012) koordinierte sie von 2012 bis 2016 das Hochschulnetzwerk „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ Baden-Württemberg. Jennifer Maria Krah promovierte 2014 bis 2017 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zu Partizipativer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung in Mexiko und Deutschland, gefördert durch das Promotionsstipendienprogramm der Deutschen Bundesstiftung Umwelt und die Forschungsförderung der PH Ludwigsburg. Seit 2017 ist sie beim WWF Deutschland in der Bildungsarbeit tätig.

### *Daten-Anhang*

Folgende Anhang-Dokumente werden auf Anfrage gerne zu Verfügung gestellt:

- 1) Anschreiben (zur Interviewanfrage)
- 2) Interview-Leitfaden
- 3) Transkriptionsregeln
- 4) Transkript

Kontakt unter:

E-Mail: [jennifer.krah@wwf.de](mailto:jennifer.krah@wwf.de), [jennifer.m.krah@gmail.com](mailto:jennifer.m.krah@gmail.com)

Telefon: +49 – 176 – 611 891 75